



**LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL AULA
UNIVERSITARIA ALBANESA DE E/LE.
LA MIMETIZACIÓN POR HERENCIA HISTÓRICA Y
SUS CONSECUENCIAS DIDÁCTICAS**

Tesis doctoral presentada por:

Aida Myrto

Dirigida por:

**Prof^a Dra. Reyes Gómez Morón
(Universidad Pablo de Olavide)**

**LENGUAS MODERNAS, TRADUCCIÓN Y ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA**

Sevilla, Junio 2016

Vº Bº de la Directora

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke at the bottom, enclosed within a faint rectangular box.

Profª Dra. Reyes Gómez Morón

FICHA BIOGRÁFICA

Aida Myrto¹ es licenciada en Filología Francesa por la Universidad de Tirana (2005) y Máster especialista en Enseñanza de español como lengua extranjera por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (2011). Examinadora acreditada del DELE, en todos los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*, por el Instituto Cervantes de Roma (2012-2015).

Ha aprendido español totalmente de forma autodidacta en los años 2007-2010, sin haber vivido nunca en un país hispanohablante, y ha obtenido el DELE, nivel C2 en mayo 2010.

Ha ejercido su labor de docente de E/LE en la Universidad de Tirana entre los años académicos 2010-2014.

¹aidamyrto@gmail.com.

AGRADECIMIENTOS	11
ÍNDICE DE SIGLAS	11
INTRODUCCIÓN.....	13
• Objetivos	15
• Metodología.....	16
• Estructura de la tesis	19
1. LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS EN ALBANIA DURANTE Y DESPUÉS DE LA DICTADURA.....	24
1.1. Análisis histórico.....	25
1.2. La capacidad de los albaneses para aprender lenguas: una justificación desde las teorías de adquisición de las segundas lenguas.....	36
1.3. Secuelas de la Dictadura: la motivación del aprendizaje a escondidas	48
1.4. Factores que convierten al español en la segunda lengua extranjera más aprendida de forma implícita en Albania	52
2. E/LE EN LA UNIVERSIDAD DE TIRANA DURANTE Y DESPUÉS DE LA DICTADURA.....	57
2.1. Breve introducción histórica.....	58
2.2. 1985-1989: La primera implantación del español en las aulas universitarias de Tirana	62
2.2.1. Estructura y programa académico	62
2.2.2. El material didáctico.....	64
2.3. La implantación del español como segunda y tercera lengua en las Filologías de la Universidad de Tirana	66
2.4. El DELE en Albania.....	67
3. LA ENSEÑANZA DE E/LE EN ALBANIA: ELEMENTOS IMPLICADOS.....	70
3.1. El perfil del estudiante.....	71
3.1.1. La edad	72
3.1.2. El sexo.....	73
3.1.3. El contexto social de aprendizaje: La Universidad	73
3.1.4. La transferencia lingüística	74
3.1.5. Conductas socioculturales	75

3.1.6. La motivación.....	75
3.1.7. Los estilos de aprendizaje	75
3.2. El perfil del profesorado de E/LE en Albania	77
3.2.1. Profesorado no nativo.....	84
3.2.2. Profesorado hispanohablante.....	85
3.3. Metodologías de enseñanza de segundas lenguas utilizadas en la actualidad en Albania..	86
3.4. Listado de los manuales de E/LE en la Universidad de Tirana	90
4. DEFINIENDO LÍMITES CONCEPTUALES: CULTURA, COMPETENCIA SOCIOCULTURAL Y ELEMENTOS DE LA PRAGMÁTICA.....	92
4.1. Delimitación conceptual del término cultura.....	93
4.2. La competencia comunicativa	101
4.3. La competencia sociocultural	107
4.4. Pragmática: conceptos clave.....	116
5. LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIALES	129
5.1. La competencia sociocultural en el currículo de la Facultad de Lenguas Extranjeras de Tirana.....	130
5.2. La competencia sociocultural en el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas.....	132
5.3. La competencia sociocultural en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	135
6. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL AULA DE E/LE ALBANESA DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE.....	140
6.1. Justificación del formato y de la metodología del cuestionario	141
6.2. Cuestionario y justificación del contenido	145
6.3. Análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario.....	154
7. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA CULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO	179
7.1. Justificación del formato y del contenido del cuestionario	180
7.2. Cuestionario.....	183
7.3. Análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario.....	190

8. CORPUS DE MANUALES USADOS EN LA ACTUALIDAD EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS DE ALBANIA	208
8.1. Objetivos y justificación del corpus seleccionado.....	209
8.2. Listado del corpus seleccionado y ficha de análisis	210
8.2.1. Listado del corpus seleccionado.....	210
8.2.2. Ficha para el análisis de los manuales.....	210
8.3. Análisis del corpus de datos	213
8.3.1. <i>Aula 1 internacional</i>	213
8.3.2. <i>Aula B1</i>	215
8.3.3. <i>Español Inicial</i>	216
8.3.4. <i>Español Intermedio</i>	219
8.3.5. <i>Español 2000</i>	221
8.3.6. <i>Español en directo 1 A</i>	223
8.3.7. <i>Español en directo 1 B</i>	225
8.3.8. <i>Gente 3</i>	227
8.3.9. <i>Prisma Intermedio B1 + B2 Fusión</i>	229
8.3.10. <i>Sueña 1</i>	231
8.4. Análisis pormenorizado de cada uno de los materiales estudiados	233
8.4.1. <i>Aula 1 internacional</i>	233
8.4.2. <i>Aula B1</i>	235
8.4.3. <i>Español 1 Inicial</i>	237
8.4.4. <i>Español 2 intermedio</i>	240
8.4.5. <i>Español 2000</i>	242
8.4.6. <i>Español en directo 1 A</i>	244
8.4.7. <i>Español en Directo 1 B</i>	246
8.4.8. <i>Gente 3</i>	248
8.4.9. <i>Prisma Nivel Intermedio: Fusión B1+B2</i>	249
8.4.10. <i>Sueña 1</i>	251

8.5. Análisis comparativo de los materiales	252
8.6. Carencias en los manuales usados	255
8.7. Presentación de materiales complementarios para trabajar la competencia sociocultural, disponibles en el mercado	256
8.7.1. <i>Guía de usos y costumbres de España</i>	258
8.7.2. <i>España, ayer y hoy</i>	259
8.7.3. <i>Un año en España</i>	260
8.7.4. <i>Saberes y comportamientos culturales</i>	261
8.7.5. <i>Un paseo por España</i>	262
8.7.6. <i>Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L</i>	263
8.7.7. <i>El mundo en español: lecturas de cultura y civilización</i>	264
8.7.8. <i>De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula de E/LE</i>	265
8.7.9. <i>El DVD de Aula</i>	266
8.7.10. <i>Gente de la calle. Documentos de la vida cotidiana</i>	267
8.7.11. <i>Cultura en España</i>	268
8.7.12. <i>Todas las voces + CD+ DVD</i>	269
9. LOS MATERIALES AUDIVISUALES EN LA CLASE DE E/LE	271
9.1. La comprensión auditiva	272
9.2. El uso del video en la clase de E/LE: ventajas e inconvenientes	278
9.3. Subtítulos: reflexiones sobre su uso	289
9.4. Material audiovisual: qué material seleccionar y por qué	290
10. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL A TRAVÉS DE MATERIAL AUDIOVISUAL	296
10.1. Justificación y contextualización	297
10.2. Objetivos	297
10.3. Nivel de competencia de los destinatarios	298
10.4. Justificación del enfoque adoptado	301
10.5. Estructura de las propuestas didácticas	304
10.6. Justificación de la falta de evaluación de las unidades didácticas	307

10.7.Tres propuestas didácticas.....	308
10.7.1. Propuesta número 1: ¿Pedir más que un cura?.....	308
10.7.2. Propuesta número 2: Que no se te peguen las sabanas.....	314
10.7.3. Propuesta número 3: De tal palo tal astilla	325
11. CONCLUSIONES	339
BIBLIOGRAFÍA	345

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1	Datos del DELE en Albania según el IC de Roma.	68
Cuadro 2	Esquema “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras” (Instituto Cervantes 2012)	78
Cuadro 3	Tabla de la autoevaluación del docente, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.....	81
Cuadro 4	El modelo de clasificación del término cultura propuesto Miquel y Sanz (2004).....	99
Cuadro 5	El modelo de competencia comunicativa propuesto por Canale y Swain (1980).....	103
Cuadro 6	El modelo de competencia comunicativa propuesto por Bachman (1990)...	104
Cuadro 7	El modelo de competencia comunicativa propuesto por Celce-Murcia, Dörnyei, & Turrel (1995).....	105
Cuadro 8	Esquema del acto comunicativo propuesto por Garcés (2000).	118
Cuadro 9	La pragmática en la enseñanza de las lenguas extranjeras, propuesto por Escandell Vidal, (2008)	119
Cuadro 10	Superestrategias de cortesía según Brown y Levinson, (1978, 1987) visto en Gómez Morón (2004)	125
Cuadro 11	Siete áreas de la sociedad donde es necesario el conocimiento sociocultural propuestas por el <i>MCERL</i> (2002: 100-101)	134
Cuadro 12	Gráfico con los datos de los diez manuales analizados.....	254
Cuadro 13	Esquema propuesto por Cassany et al., para el modelo del proceso de comprensión (1994:104)	273
Cuadro 14	Descripción del <i>MCREL</i> para un hablante B2 de una LE (2002)	299
Cuadro 15	Descripción de las destrezas lingüísticas del nivel B2 (<i>MCERL</i> 2002)	299

Cuadro 16	Descripción cualitativa del uso de la lengua hablada del nivel B2 (MCERL, 2002).....	300
Cuadro 17	Definición de la adecuación lingüística del hablante B2 (MCERL, 2002)....	300
Cuadro 18	Esquema para el diseño de una tarea (Zanón y Estaire 1990: 77).....	305
Cuadro 19	Esquema para la secuenciación de las unidades didácticas (Zanón y Estaire 1990: 78)	306
Cuadro 20	Esquema de las unidades didácticas versionado para los alumnos (Zanón y Estaire 2008: 79)	307

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	Copias de pasaportes españoles expedidos en agosto de 1966 y en enero de 1973 (Capítulo 2, § 2.1.)	1
Anexo II	Cuaderno de Klarita y Marsida Karaj con notas sobre telenovelas latinoamericanas (Capítulo 1, §1.4.):	2
Anexo III	Fichas de análisis de los materiales utilizados como manuales, mencionados en el (Capítulo 2, § 2.2.2)	9
Anexo IV	Programa académico de los años 1985-1990 (Capítulo 2, § 2.2.1.).....	27
Anexo V	Asignaturas y horas semanales del programa de Grado de Estudios de Español en la Universidad de Tirana (Capítulo 2, § 2.3.)	36
Anexo VI	Las diferencia apreciadas en la conducta de la enseñanza entre el profesor nativo y no nativo (Capítulo 3, § 3.2.)	38
Anexo VII	Currículo de Español cuando se incluyó como lengua extranjera en la Facultad de Lenguas Extranjeras en el año 2005(Capítulo 2, §2.3.)	40
Anexo VIII	Copia de la plantilla del cuestionario rellenado por los profesores, (Capítulo 6)	41
Anexo IX	Corpus de datos bibliográficos de los manuales de E/LE (Capítulo 8).....	44
Anexo X	Corpus de datos bibliográficos de los materiales que trabajan la competencia sociocultural de E/LE, (Capítulo 8)	47

Anexo XI	Modelo de la ficha para analizar la competencia sociocultural en los manuales de E/LE (Capítulo 8).....	48
Anexo XII	Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación.....	49
Anexo XIII	Inventario del <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> del apartado “Saberes y comportamientos socioculturales.....	51
Anexo XIV	Cómo conseguir y descargar material audiovisual de Internet (Capítulo 9)...	71
Anexo XV	Guías detalladas de las unidades didácticas para el profesor (Capítulo 10)...	77
Anexo XVI	Transcripciones de los materiales audiovisuales de las tres propuestas didácticas	103

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dar las gracias a mi directora Prof^a Dra. Reyes Gómez Morón, por su generosa ayuda y valiosa orientación. Gracias a sus correcciones y comentarios he podido mejorar y finalizar este trabajo.

Dar las gracias a los colegas del Departamento de Español de la Universidad de Tirana por su colaboración y a los alumnos que participaron sin dudarlo y ayudaron a conseguir datos importantes para el presente trabajo.

Deseo también expresar mi gratitud a mi amiga Vanessa por animarme a seguir y ayudarme aunque vivamos en países diferentes y a Martin por introducirme al español y por apoyarme siempre con mi formación profesional.

ÍNDICE DE SIGLAS

AECID Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

ASELE Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

DELE Diploma de Español como Lengua Extranjera

E/LE Español como Lengua Extranjera

FRAP Frente Revolucionario Antifascista y Patriota

IAP Metodología de investigación-acción participativa

INTEF Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.

L2 Segunda lengua

LE Lengua extranjera

MCERL Marco Común Europeo para las Lenguas

SGVA Metodología estructural, global y audiovisual

TICS Tecnologías de la Información y de la Comunicación

INTRODUCCIÓN

El español es una de las lenguas más difundidas en Albania a través de la televisión. Su difusión empezó en los años 2000 casi diez años después del italiano y otras lenguas como el inglés y el francés. Sin embargo, el interés y la capacidad para aprender esta lengua que han mostrado los albaneses, sobre todo de entre 17 y 25 años es sorprendente, siendo la autora de esta tesis una de ellos.

Este trabajo ha sido elaborado con el propósito de exponer al resto de especialistas de Español como Lengua Extranjera (en adelante, E/LE) la peculiaridad del contexto en el cual se ha podido aprender y enseñar la lengua española en dos Regímenes políticos totalmente distintos y cómo se aprende y se enseña español actualmente en Albania. Asimismo, uno de nuestros objetivos fundamentales es estudiar cómo se podría mejorar la metodología de la enseñanza de la competencia sociocultural en las aulas universitarias albanesas, ya que el presente trabajo parte de la necesidad de confirmar si el español se sigue enseñando sin centrarse lo suficiente en la competencia sociocultural, haciendo hincapié casi de forma exclusiva en lo que se conoce como *cultura con mayúscula*² (Miquel y Sanz, 1992) y, por tanto, el potencial de los alumnos no se explota lo suficiente.

Pensamos que en los años de Dictadura, de forma consciente e inconsciente, los albaneses, siguiendo la terminología de Miquel y Sanz (2004), a través de la *cultura con*

² La cultura que se refiere a acontecimientos, personajes, obras literarias, etc. Miquel y Sanz (2004:4).

mayúscula querían llegar a la *cultura a secas*³ y la *cultura con k*⁴, por ello pensamos que el análisis de las dos etapas políticas y el de la enseñanza de la competencia sociocultural actualmente en Albania, están no sólo conectados, sino que también pueden ayudar a mejorar la metodología de enseñanza de E/LE y el enfoque de la misma en las aulas. Así, creemos que hace falta llevar a cabo un análisis de los conocimientos de los alumnos, de los materiales que se utilizan y también investigar desde el punto de vista del profesorado.

Este trabajo de investigación también se justifica por la necesidad de exponer el hecho de que el material audiovisual, herramienta muy actual y significativa para los alumnos albaneses fuera del aula, no se usa, sin embargo, lo suficiente en clase, lo cual trae una serie de consecuencias en el proceso de aprendizaje que se tratarán en el presente trabajo, y que creemos que se pueden mejorar.

Por tanto, podemos decir que el porqué de la elaboración de este trabajo tiene su raíz en dos vertientes fundamentales: la que nace de la autora, en tanto a su dedicación por la enseñanza del español y sus necesidades profesionales; y la pedagógica, en cuanto existen unas necesidades reales de una mejora metodológica en la enseñanza de E/LE en Albania y, especialmente, en lo que se refiere a la enseñanza de la competencia sociocultural, ya que es necesario incidir en ella por tratarse de un componente fundamental en el aprendizaje integral de una lengua extranjera y más, cuando se producen diferencias culturales de cierta relevancia entre dos países como España y Albania que, según nuestra opinión, no son muy cercanos culturalmente hablando.

³ La cultura necesaria para evitar los malentendidos culturales y conseguir una comunicación efectiva en la sociedad de la lengua meta. Miquel y Sanz (2004:4).

⁴ La cultura que tiene que ver con registros coloquiales, argot por modas, referencias de la sociedad y la actualidad, etc. Miquel y Sanz (2004:4).

- **Objetivos**

Los objetivos fundamentales que se pretenden alcanzar en esta investigación son los siguientes:

1. Describir y analizar el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Albania durante y después de la Dictadura para entender cómo y por qué los albaneses adquieren ciertas lenguas extranjeras sin haber ido a clase.
2. Analizar la enseñanza de E/LE en Albania desde su inicio en los años 80.
3. Presentar un panorama de la situación actual del español en Albania en general y de la Universidad de Tirana en particular.
4. Determinar si Albania y España son culturas de contacto desde el punto de vista de la enseñanza de E/LE.
5. Delimitar los conceptos de pragmática, cultura y competencia sociocultural según el enfoque de la presente investigación.
6. Diagnosticar los problemas de aprendizaje y las deficiencias en cuanto a la competencia sociocultural de los estudiantes de español de la Universidad de Tirana se refiere.
7. Conocer las valoraciones, opiniones y consideraciones de los profesores de E/LE nativos y no nativos de la Universidad de Tirana acerca de la competencia sociocultural y su presencia en el aula.
8. Analizar el nivel de competencia sociocultural que tienen los estudiantes y ex estudiantes de español de la Universidad de Tirana.
9. Contribuir al desarrollo de la competencia sociocultural de los estudiantes de español de la Universidad de Tirana.

10. Crear una ficha de análisis de materiales centrada en la competencia sociocultural para servir de apoyo a los profesores que deseen evaluar los materiales con los que trabajan en clase de E/LE.
11. Analizar los materiales utilizados en las clases de español en la Universidad de Tirana con el fin de diagnosticar sus carencias, en cuanto a la presentación de contenidos socioculturales se refiere.
12. Analizar un listado de material complementario que se puede encontrar en el mercado, con el fin de ayudar al profesorado a saber analizar y encontrar material relacionado con la competencia sociocultural.
13. Relacionar el desarrollo de la competencia sociocultural con la herramienta audiovisual.
14. Contribuir con tres propuestas didácticas al desarrollo de la competencia sociocultural de los alumnos de español de la Universidad de Tirana.

- **Metodología**

La metodología de la que parte esta investigación es la metodología cualitativa,

(Ruiz Olabuénaga, 2012) y según el *Diccionario de términos clave de E/LE* (2008)⁵:

Este tipo de metodología es característico de un planteamiento científico fenomenológico. Tal aproximación a la ciencia tiene sus orígenes en la antropología, donde se pretende una comprensión holística, esto es, global del fenómeno estudiado, no traducible a términos matemáticos. El postulado característico de dicho paradigma es que «lo subjetivo» no sólo puede ser fuente de conocimiento sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la ciencia misma. Son ejemplos de este tipo de aproximación metodológica la etnografía, la etnometodología, la investigación ecológica, entre otros.

Según el *Diccionario de términos clave de E/LE* (2008), esta metodología tiene como principales características:

- Es inductiva, por lo que su diseño es flexible.

⁵ http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

- Tiene una perspectiva holística: es decir, tiene en cuenta todos los elementos que rodean al objeto de estudio.
- Intenta comprender, en lugar de establecer relaciones de causa-efecto.
- Considera al investigador como instrumento de medida, ya que él mismo puede participar en la investigación pudiendo ser incluso sujeto de la investigación.
- Lleva a cabo estudios intensivos a pequeña escala: intenta analizar a pocos sujetos pero en profundidad.
- No tiene como objetivo probar teorías, sino generarlas: su propósito es generar hipótesis para abrir futuras líneas de investigación.

Esta tesis se basa en esta metodología, dado que se han tenido en cuenta todos los elementos relacionados con nuestro propósito: desde factores tan elementales como el alumnado y el profesorado, hasta factores históricos, además del análisis del material utilizado y existente en Albania sobre la competencia sociocultural. También es inductiva y esto nos ha permitido ser flexibles con los instrumentos usados: encuestas, observación directa, puesta en práctica, etc.

Por otro lado, hemos intentado comprender todos los factores implicados más que establecer relaciones de causa y efecto porque pensamos que daría una visión más limitada de nuestro estudio y no es lo que se pretende en este estudio al dar la importancia merecida al factor humano.

Además, consideramos que nuestro estudio es intensivo pero a pequeña escala, ya que se limita al profesorado y alumnado de Grado en Lengua y Cultura Española que durante el primer año estudian E/LE con el fin de llegar al nivel B2 para seguir con sus estudios de la Universidad de Tirana, que es donde nos interesa hacer la intervención práctica con la presentación de los contenidos socioculturales.

En último lugar, nos gustaría decir que no se pretende aquí demostrar ninguna teoría de adquisición de segundas lenguas ni de cualquier otro tipo, sino establecer hipótesis y posibles caminos de intervención pedagógica en las clases de español de la Universidad de Tirana introduciendo los contenidos que sirvan para desarrollar la competencia sociocultural de los estudiantes. Por ello, hay que mencionar también que este no es un estudio comparativo entre las dos lenguas, sino un estudio enfocado en la lengua meta, el español, partiendo de los factores lingüísticos y culturales de la misma, y no de la lengua de origen. Cuando decimos lengua española, en este estudio, nos referimos al español peninsular. Aunque el español latino es el más difundido por la televisión en Albania, el español que se enseña en las aulas de la Universidad de Tirana, como se comprobará también a la hora de listar los materiales y manuales que se utilizan, es el peninsular, por eso se ha decidido centrar la atención en el mismo.

Por otro lado, queremos mencionar que esta tesis se basa en la llamada por Wallace (1998) “investigación en acción” (*action research*), ya que aunque partimos de teorías que justifiquen el sentido de nuestra investigación, esta se realiza de forma práctica mediante la elaboración y puesta en práctica de una serie de propuestas didácticas que pretenden desarrollar la competencia sociocultural del alumnado de la Universidad de Tirana.

En definitiva, la metodología que se ha seguido en este trabajo de investigación ha sido cualitativa, basándonos en la reflexión y usando el análisis y estudio de datos, dándole a nuestro estudio una perspectiva interpretativa, dado que se ha articulado la investigación en un marco teórico y en datos empíricos con el objetivo de comprender en profundidad el objeto de nuestra investigación.

- **Estructura de la tesis**

En este apartado nos gustaría describir el contenido y el objetivo de cada uno de los capítulos de la presente tesis.

En el capítulo 1 se hace una introducción histórica de la adquisición de las lenguas extranjeras en Albania, durante (1945-1990) y después de la Dictadura. Es muy relevante hacer esta diferencia temporal cuando se habla de lenguas extranjeras en Albania, ya que, como se comprobará, la historia del país se refleja en la enseñanza y la adquisición de las mismas. La motivación, como consecuencia de la prohibición, es el factor más importante en este aprendizaje, por eso se hace un análisis detallado de la misma. Por otro lado, se estudia la capacidad para aprender idiomas de los albaneses, parecida a la de otros pueblos que hablan una lengua poco extendida geográficamente, y también influida por el hecho de que la situación política y social los ha obligado en los últimos cien años a emigrar de su país. Hace ya más de diez años que en Albania se habla también español, aunque esta lengua no es parte de la enseñanza obligatoria del país. En el último apartado del capítulo 1 se enumeran las razones por las cuales ahora mismo, igual que en el resto del mundo, el español se ha convertido en una de las segundas lenguas más utilizadas fuera de las aulas.

Seguidamente, en el capítulo 2 del presente trabajo, veremos que la Universidad de Tirana es la única institución albanesa de estudios superiores donde se puede estudiar español. Entre los años 1985-1990 también se podía estudiar español en la Universidad de Tirana pero entonces E/LE era sólo una asignatura del currículo y desde el año 2009 hay un departamento propio de Estudios Hispánicos. En este capítulo presentamos el panorama del español que se estudiaba entonces y del español que se estudia hoy. También nos ha parecido interesante añadir el programa académico de los dos periodos y otros elementos, como el tipo de profesores que impartían clase entonces (por

ejemplo nativos y no nativos) y los que lo hacen ahora, así como de los materiales utilizados en las aulas para enseñar E/LE. El último apartado de este capítulo se centra en una breve presentación del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) y su presencia en Albania. En Albania no hay todavía un Instituto Cervantes y tampoco está prevista su presencia en los próximos años. Anteriormente sí que ha existido un centro oficial de cursos de E/LE y de los exámenes DELE pero por el momento tampoco esto se ofrece en Albania.

El capítulo 3 se centra en el análisis de los elementos implicados en la enseñanza de E/LE en la Universidad de Tirana. En primer lugar, analizamos el perfil del alumno albanés que estudia E/LE en Albania, su edad, conocimientos previos de español, las razones por las cuales estudia español, etc., como uno de los elementos más importantes de la teoría de la enseñanza de lenguas extranjeras, pero que en Albania, como bien veremos, no es tan relevante como debería. Por último, trataremos también la metodología utilizada en las aulas de la Universidad de Tirana para enseñar E/LE y listamos los manuales que se utilizan, que se analizarán más profundamente en el capítulo 8.

El objetivo del capítulo 4 de la presente tesis es ofrecer algunas definiciones teóricas y delimitaciones conceptuales sobre los campos en los cuales se centra nuestro estudio. Se definen así, entre otros, los conceptos de Pragmática (Grice, 1975), Cultura (Miquel y Sanz, 1992), Teoría de la Relevancia (D. Sperber y D. Wilson 1986), las Variables Sociales (Brown y Levinson, 1987), Los sistemas de cortesía y el papel de las variables P (poder) y D (distancia) (Scollon & Scollon, 1983, 1995) etc., en el contexto de la enseñanza de la Competencia Sociocultural (Celce-Murcia, Dörnyei, & Thurrell, 1995).

Por su parte, el capítulo 5 reúne el concepto y la definición de la competencia sociocultural que se presenta en documentos oficiales como el *Marco Común Europeo para Las Lenguas* (2002), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008) y el *Currículo* de la Facultad de las Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tirana (2005-2006). El análisis de los capítulos 4 y 5, nos permitirá delimitar muy bien los conceptos que nos interesan a la hora de analizar la parte práctica de esta tesis y comprobar si lo que proponen los documentos oficiales encuentra su correspondencia en los materiales que se llevan a clase, especialmente en los manuales utilizados en la Universidad de Tirana.

Así, en el capítulo 6 se realiza un análisis de la competencia sociocultural de E/LE en las aulas de la Universidad de Tirana según la perspectiva del docente, a través de un cuestionario centrado en los manuales utilizados en clase, los materiales adicionales, la visión que cada profesor tiene de la competencia sociocultural y en el tipo de actividades que utilizan para enseñar esta competencia, entre otras cuestiones de interés. Uno de los filtros básicos de este cuestionario es saber si el profesor es nativo o no nativo, ya que pensamos que de este hecho depende bastante la forma en que se trabaja la competencia y el material que se utiliza.

Seguidamente, en el capítulo 7 extraemos conclusiones sobre los conocimientos socioculturales de los alumnos de E/LE. Para ello hemos redactado otro cuestionario, que se ha cumplimentado en línea por alumnos que supuestamente tienen un nivel de español B2. Decimos “supuestamente” porque son alumnos que acaban de finalizar su tercer año de Grado o hace un año, como máximo, que lo han terminado. No todo el contenido del cuestionario coincide con lo que nosotros pensamos como contenido sociocultural que hay que llevar a clase de E/LE, pero basándonos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008), todo ese contenido debería formar parte de los manuales

y materiales de E/LE. Los resultados del cuestionario son interesantes y se podrá comprobar, hasta cierto punto, si estos alumnos han podido adquirir la competencia sociocultural en el contexto escolar en el cual han aprendido E/LE, y de no ser así, los demás capítulos del presente trabajo nos ayudarán a entender a qué o quién podemos posiblemente recriminar dicha falta de competencia comunicativa y cómo se puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la competencia sociocultural, a partir de las peculiaridades del estilo de aprendizaje de los alumnos albaneses y del contexto de aprendizaje.

Por otra parte, el capítulo 8 analiza otro elemento que, como ya hemos mencionado, influye en la enseñanza y aprendizaje de la competencia sociocultural de E/LE en el aula: los manuales. En las aulas albanesas el manual es muy importante porque la mayoría de las veces es el único recurso que el profesor utiliza. Para llevar a cabo el análisis de los manuales, además de una descripción de los mismos, se ha utilizado el inventario del apartado “Saberes y comportamientos socioculturales” del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008). Se han presentado y analizado manuales que se utilizaban hace treinta años y manuales que se utilizan hoy en las aulas de E/LE de la Universidad de Tirana. También se ha hecho un análisis comparativo de los manuales y de las carencias encontradas en los mismos, siempre según el contenido indicado por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* 2008. El diagnóstico que ofrece el análisis de este capítulo es muy interesante y muy útil para los fines de esta tesis. Por eso, el último apartado lista y presenta materiales que se podrían utilizar como complementarios en la clase de E/LE para enseñar la competencia sociocultural.

A continuación, el capítulo 9 tiene como objetivo definir la comprensión auditiva, tratar su uso en clase y ofrecer pautas concretas para conseguir material para su desarrollo en clase. Nos hemos centrado en los materiales audiovisuales a partir del

punto de vista de muchos autores, analizando ventajas y desventajas de su uso en clase. También hemos hecho un análisis sobre la rentabilidad o no rentabilidad de utilizar subtítulos como material docente. Es interesante el hecho de que fuera del aula albanesa los estudiantes están acostumbrados a los videos como fuente de adquisición de E/LE pero, sin embargo, se utilizan poco dentro de clase. Está claro que su uso implica dificultades, ya que no todos los profesores son necesariamente buenos diseñando materiales de didáctica de lenguas extranjeras ni disponen de todo el tiempo suficiente.

Por su parte, el capítulo 10 tiene un objetivo muy concreto: demostrar concretamente qué materiales y qué tipo de tareas podemos utilizar para mejorar la competencia sociocultural en nuestras clases de E/LE. Inicialmente hemos establecido el nivel de los estudiantes y el contenido del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008) al que queremos hacer referencia. También hemos justificado el enfoque que hemos decidido adoptar. Así, hemos redactado tres propuestas didácticas, cada una de las cuales tiene como fin trabajar en clase de E/LE determinados aspectos de la competencia sociocultural.

Finalmente, se incluye un apartado de conclusiones generales sobre la investigación llevada a cabo, sobre lo que se ha aprendido y lo que pretendemos aportar a través de este trabajo. Además, reconociendo la escasez de los estudios y de los materiales de E/LE en Albania, esperamos que, modestamente, nuestro trabajo sirva a los que quieren mejorar su experiencia docente, sobre todo para la enseñanza de la competencia sociocultural, y a los que en la actualidad o en el futuro deseen realizar investigaciones teóricas y prácticas sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en Albania o en otros contextos de aprendizaje de no inmersión lingüística.

1. LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS EN ALBANIA DURANTE Y DESPUÉS DE LA DICTADURA

“Las lenguas extranjeras eran como una bolsa con dinamita. Solo los que tenían permiso podían tenerlas. Las personas no autorizadas se veían como sospechosas. Nosotros podíamos aprender lenguas extranjeras, pero no podíamos comunicarnos con nativos. Como pasa con los jeroglíficos, puedes aprenderlos pero con los zombis no se puede hablar. Nosotros también teníamos derecho a comunicarnos con el mundo de los muertos, pero no con el de los vivos.”

M. Velo (2003:2)⁶

⁶ Maks Velo (ex internado del Régimen comunista), 2003. *Esse mbi diktaturen komuniste*. Tiranë: Botimet 55.

1.1. Análisis histórico

Albania (Shqipëria) está situada al sureste de Europa, en los Balcanes occidentales⁷. Tiene una superficie de 28.748 km² y una población de 2.895.947 de habitantes (INSTAT 01.01.2014). La capital del país es Tirana. Otras ciudades importantes son: Durrës, Vlora, Fier, Elbasan, Shkodra, Saranda, etc. El idioma oficial es el albanés, una lengua indoeuropea. Predominan cinco religiones de las cuales la más importante, con un 56.7%, es la religión musulmana. Hasta la década de los noventa ha sido un país cerrado al mundo durante casi 50 años, a causa de la Dictadura dirigida por Enver Hoxha⁸. Desde el año 1991 es una república parlamentaria y está estructurada en regiones, ayuntamientos y comunas. La moneda oficial es LEK. 1 euro = 140 lek⁹. En cuanto a la geografía, Albania es un país muy montañoso con una latitud media de más de mil metros.

Como anteriormente se ha explicado, es muy importante exponer y comentar cómo las reglas impuestas por la Dictadura marcaron el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras dejando huella en estos dos procesos incluso en la actualidad. De esta forma, se hará repetida referencia al período situado entre 1945 y 1990.

Actualmente el mayor desafío político del gobierno albanés es cumplir los requisitos para formar parte de la Unión Europea. El país está dirigido por los socialistas desde las últimas elecciones del 23 de junio del 2013.

Si hacemos referencia a la historia de la educación, la década de 1920 constituyó una etapa importante en el desarrollo del pensamiento pedagógico en Albania. Durante el comunismo ese periodo no fue valorado justamente, ni siquiera se

⁷ Fuente: http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/ALBANIA_FICHA%20PAIS.pdf (Última consulta 16 de febrero de 2016).

⁸ Enver Hoxha dirigió el país desde el año 1945 hasta su muerte en el año 1985.

⁹ Hoy, día 07 de septiembre de 2015.

mencionaba en ninguna bibliografía. Esta etapa es única por la variedad de publicaciones, el pluralismo de ideas, y una excelente fuente bibliográfica albanesa en el ámbito de la enseñanza de aquellos años (Vishkurti-Ben Nacer, 2009). Según el lingüista albanés Kolec Topalli (2010)¹⁰, la evolución educativa de los años 20 se debió también a los albaneses que habían estudiado fuera del país.

Durante el Régimen comunista (1945-1990), según Saltykov (2008), la educación evolucionó de forma significativa y tuvieron lugar grandes avances como la escolarización masiva, la lucha contra el analfabetismo y la creación de institutos de estudios superiores, pero la presencia de la ideología del sistema se hacía ver en los contenidos, en la unificación de los programas, y en las asignaturas específicas que se enseñaban sin tener en cuenta sus peculiaridades. Los métodos de enseñanza, junto con la separación del binomio investigación-enseñanza, cerraron sus perspectivas de desarrollo. De hecho, según la edición mejorada de la *Historia del pueblo albanés* Gjecovi, Xh. et al. (2009) muchas veces el gobierno despedía a personas con cargos directivos porque las actividades de sus instituciones no coincidían lo suficiente con la ideología del sistema (Gjecovi, Xh. et al. 2009: 226).

Así, a pesar de que la gente intentaba trabajar según las directrices del sistema, muchas veces, por influencia de otras culturas, sobre todo la italiana, se llevaba a cabo alguna actividad menos ideológica, como por ejemplo las letras y la música de las canciones del festival de fin de año (Gjecovi, Xh. et al. 2009). Aunque la literatura nacional tenía que ceñirse al contenido comunista, se tradujeron también obras de autores extranjeros, y los grandes clásicos, como Dante, Shakespeare, Hugo, Balzac, Tolstoy, etc. (Gjecovi, Xh. et al. 2009: 227). En enero de 1970 se puso en práctica la nueva reforma de la educación. Todas las escuelas revisaron la documentación escolar,

¹⁰ <http://gazeta55.al/persekutimi-komunist-ne-shkencat-albanologjike/> (Última consulta 16 de febrero de 2016).

los programas de estudio, politizándolos extremadamente. A partir de ese momento todas las actividades y los programas de estudio coincidirían solo con la ideología comunista (Gjecovi, Xh. et al. 2009: 223).

El aprendizaje de las lenguas extranjeras durante el periodo de la Dictadura tuvo sus peculiaridades también. No se podía estudiar cualquier idioma. Se podían estudiar, oficialmente, el chino y el ruso durante los años de buenas relaciones con esos dos países y, además, se estudiaba francés e inglés. Por otro lado, el contacto con nativos que vivían en Albania, excepto para las personas autorizadas, estaba prohibido y muy poca gente podía salir de Albania. Solo por cuestiones diplomáticas, culturales o de formación, y solo en países con los que Albania tenía relaciones políticas¹¹.

Uno de los objetivos principales al principio de la Dictadura fue hacer desaparecer de distintas formas a todos los que habían estudiado fuera del país porque su formación y su perspectiva del futuro iban en contra de las del Régimen (Kolec Topalli 2010). Como se describe más abajo, algunos fueron internados¹² y otros encarcelados. Topalli, el cual también sufrió una pena dura por el Régimen, en su artículo del año 2010, menciona a muchos intelectuales que el Régimen internó. Amik Kasoruho, un traductor y escritor albanés que pasó 7 años en la prisión cuando tenía 17 años, en su libro *La ansiedad y el sueño* (2012) comenta que una de las razones por las que el Dictador internó y mató a los traductores, escritores, profesores, etc., era el complejo de inferioridad que le acompañaba, ya que nunca terminó su carrera universitaria. Algunos de los intelectuales encarcelados mencionados por Kolec Topalli (2010) son:

¹¹ Estos países nunca fueron los mismos. Por ejemplo, las buenas relaciones con Rusia terminaron en el año 1961 y a partir de ese año, Rusia fue considerada un país enemigo, pero sus “huellas” en la metodología de la enseñanza siguieron estando presentes.

¹² Internar se refiere a un modo extremo de castigo, utilizado por el Régimen comunista albanés. Después de detener a las personas, iban a la cárcel y a su familia se la llevaban a vivir a un pueblo perdido obligándola a hacer trabajos duros de campo para sobrevivir. A veces la persona detenida permanecía unos años en la cárcel y luego la internaban también.

•Donat Kurti, licenciado en la Universidad San Antonio de Roma, donde recibió también el título de doctor, conocedor excelente de siete lenguas extranjeras, definido como el *Andersen*¹³ de Albania, estuvo preso los primeros años del Régimen comunista y fue condenado a muerte y más tarde su condena cambió a cadena perpetua. Murió en la prisión después de 17 años de condena.

•Nikolle Gazulli, quien redactó el mejor diccionario de palabras peculiares, con muchas definiciones y explicación de los distintos prefijos y sufijos del albanés. Este diccionario es un patrimonio para la lexicografía albanesa. También publicó el primer diccionario onomástico del albanés publicado en un periódico de forma anónima. Sabemos que había reunido también 2000 palabras más y quería añadirlas a la nueva edición del diccionario pero esto nunca fue posible. Esas palabras se perdieron cuando murió, fusilado, sin juicio durante los primeros años del Régimen comunista. No se sabe nada sobre dónde está enterrado.

•Mark Harapi, un traductor con mucho talento que tradujo del italiano *I promessi sposi* (1827) del autor Alessandro Manzoni, uno de los intelectuales más cultos de nuestro tiempo. Harapi se negó a quedarse en Roma y aceptar el trabajo como profesor que le ofrecieron porque quería regresar a Albania y participar en el desarrollo de su país. La recompensa que el estado le dio por su trabajo de traductor fueron 20 años de prisión, de los cuales, cumplió 10 y durante 5 más fue internado. Los últimos años de su vida sobrevivió gracias a la caridad de los vecinos de su calle.

•Isuf Vrioni, que impresionó a los propios franceses con sus traducciones de esta lengua. Pasó 16 años en la prisión y en campos de concentración. Cuando salió, quedó en el olvido, ya que nunca más se mencionó en ningún periódico, revista o libro.

Hubo otros escritores, traductores, profesores de lengua, como dice Kolec

¹³Hans Christian Andersen, escritor danés (1805-1875).

Topalli (2010), que sufrieron otras condenas. Tal es el caso del gran escritor albanés Gjergj Fishta, el director de la comisión del partido que redactó el alfabeto albanés. El Régimen ya no podía hacerle nada porque estaba muerto pero sí que hallaron su tumba y sus huesos fueron tirados a un río.

Otra peculiaridad sobre la difusión de las lenguas durante la Dictadura fue que muchos intelectuales de esos años, durante su pena en las prisiones (encerrados por “propaganda” en contra de las ideas del Régimen, o sea, por razones políticas) entre otras cosas, aprendían lenguas extranjeras. Así, Robert Elsie (2003) confirma que el primer reparto oficial de traductores en Albania después de la Segunda Guerra Mundial, que se llamaba “Mesagjeria”¹⁴, se encontraba en la prisión de Tirana. En la mayoría de los casos se trataba de traducciones del albanés a otros idiomas. Elsie dice que esas traducciones no eran buenas, ya que para hacer ese tipo de traducción la lengua a la que vas a traducir tiene que ser tu lengua materna, o tener un nivel casi nativo por haber vivido muchos años en el país de esa lengua, cosa que en Albania era impensable en esa época. De todos modos, Elsie menciona que esas traducciones no eran iniciativas propias de los traductores, sino que eran ordenadas por las autoridades albanesas, por lo que no se puede criticar su calidad.

Por su parte, Louis Zanga (1988) confirma que el propio Dictador exigía que aumentase el número de traductores que pudiesen traducir del albanés a otras lenguas la literatura albanesa (y no viceversa), pero dando más importancia a las obras ideológicas de esa época, y sobre todo a las obras de Hoxha¹⁵.

En un artículo del periódico Drita (1988)¹⁶ se dice que después de la guerra hasta los años 80, en Albania se habían traducido 1.700 obras extranjeras, mencionando que

¹⁴ Su nombre en albanés.

¹⁵ Estas obras se pueden encontrar actualmente, para el público español, en la Biblioteca nacional de España con las traducciones de entonces. <http://catalogo.bne.es/uhtbin/cgisirsi/x/x/0/123>.

¹⁶ Periódico Drita, publicación del 7 de agosto de 1988.

en la mayor parte se trataba de literatura clásica y contemporánea. Sin embargo, todo lo que se publicaba, pasaba por el “tamiz” del Régimen y no se podía publicar cualquier cosa. Zanga (1988) también comenta que hubo un tiempo durante la Dictadura en la que en Albania solo algunos podrían aprender lenguas extranjeras pero que la situación había comenzado a cambiar entonces. Basándose en un artículo de un periódico de esa época *Zëri i Popullit*¹⁷ (que se sigue publicando hoy en día con el mismo nombre pero con una política editorial distinta), Zanga (1988) dice que el interés por las lenguas extranjeras estaba aumentando, que los albaneses pedían siempre más diccionarios bilingües y que el inglés, el francés, el ruso, el alemán, el italiano y el español se enseñaba en todos los niveles de la educación albanesa.

Como consecuencia de la influencia soviética, la enseñanza de lenguas durante la Dictadura se basaba en una metodología colectiva y se centraba en un saber dictado que no aceptaba ni críticas, ni interacción y que estimulaba solo un aprendizaje pasivo, mecánico y teórico, que no favorecía ni la expresión libre, sobre todo oral, y tampoco desarrollaba el aspecto cognitivo ni el aspecto reflexivo de la lengua (Vishkurti y Ben Nacer, 2009).

Así, Armand Plaka (2013) comenta que el ruso fue la lengua que se enseñó masivamente en Albania después de la Segunda Guerra Mundial. Una lengua nueva para los albaneses pero no para la época, ya que muchos países del mundo, que estaban bajo la influencia soviética, utilizaban como lengua básica para su comunicación “la lengua de Lenin”, especialmente los países de las ex Democracias Populares. El método gramática-traducción predominaba en la enseñanza de las lenguas y se aplicó, por lo menos, hasta finales de los años 1990. Elisabeth y Jean-Paul Champseix, (2015: 24) dos profesores franceses que trabajaron en la Universidad de Tirana en los años 1980-1986, con-

¹⁷ En español: La voz del pueblo.

firman que sus estudiantes estaban acostumbrados a reproducir la lección de memoria y a no participar durante la clase.

Por otro lado, Vishkurti y Ben Nacer en su artículo “Quelques réflexions sur la didactique des langues en Albanie” (2009), confirman la falta de investigación sobre la historia de la didáctica de las lenguas en Albania y por eso la mayoría de las fuentes utilizadas en diferentes estudios hacen referencia a la didáctica de la enseñanza en general. En la *Historia del pueblo albanés* Gjecovi, Xh. et al. (2009) se confirma que después de los años 50, según las instrucciones del Gobierno, las escuelas de todos los niveles redactaron programas y manuales nuevos para la enseñanza, una buena parte de los cuales eran traducciones y adaptaciones de la escuela soviética.

Vishkurti y Ben Nacer (2009) también comentan que a pesar de las acciones concretas que se han hecho para el desarrollo de los currículos universitarios, todavía no se ha hecho suficiente para mejorar la metodología que se utiliza actualmente en clase y para la formación de los profesores de forma que para ciertas competencias, como la sociocultural, no se ha abierto el suficiente camino dentro de las aulas.

Como se puede comprobar por la historia, los albaneses, también desde el punto de vista histórico, han mostrado siempre y siguen mostrando un interés particular por las lenguas extranjeras (Armand Plaka, 2013). Por ejemplo, la adquisición masiva del italiano, sobre todo en algunos periodos, sin acudir a clase alguna nunca (Plaka, 2013) es un indicador de ese interés.

De todos modos, hay que mencionar que en los años de la ocupación italiana en Albania (7 de abril 1939 – Septiembre 1943) a parte de las asignaturas relacionadas con la cultura italiana y la religión católica, el idioma italiano se hizo obligatorio en las escuelas (Gjecovi, Xh. et al. 2009). También llegaron a Albania muchos profesores italianos que reemplazaron poco a poco a los albaneses incluso en puestos directivos. Con esto queremos decir que la difusión del italiano tampoco es casual, sino que tiene

raíces en el pasado político no muy lejano de Albania. También es interesante mencionar que los albaneses pusieron resistencia a la imposición de Italia con su cultura y su lengua en Albania en los años de la ocupación fascista. Sin embargo, en los años 70 y después de los años 90, el italiano, la cultura italiana e Italia como uno de los destinos favoritos de los inmigrantes albaneses, han sido los “objetivos” de los albaneses (Gjecovi, Xh. et al. 2009).

Por otra parte, la lengua rusa se enseñó en Albania hasta finales del comunismo, acompañado por el francés. Aunque la enseñanza del francés no era tan amplia y no todo el mundo podía estudiar francés. Era una lengua exclusiva para la inteligencia comunista (Armand Plaka, 2013). El autor la define como lengua franca por su uso en esa época en Albania.

Desde que cambió el Régimen, el francés ha ido perdiendo importancia, a pesar de la existencia del Departamento de esta lengua en la Universidad de Tirana y de la presencia de la Alianza Francesa desde el año 1992. Dhurata Hoxha (2010) afirma que a los alumnos que estudian francés en la enseñanza formal preuniversitaria, les falta motivación y no tienen objetivo para aprender esta lengua. En periodos concretos, se han estudiado también en menor medida el italiano y el inglés, siendo el árabe, el chino, y el español menos comunes. (Armand Plaka, 2013).

Después de los años 70, las lenguas extranjeras que se enseñaban se elegían también según con una orientación estratégica económica y de desarrollo, pero, sobre todo política. Fue justo en esos años cuando empezó también la enseñanza del español en la escuela de lenguas de Tirana “Asim Vokshi” en 1979.

A mitad de los años 80 la prensa albanesa hablaba con orgullo sobre las nuevas lenguas extranjeras que se estaban enseñando en las escuelas albanesas, y una buena

“coartada” ideológica para esto (Armand Plaka, 2013) era lo que afirmaba Marx¹⁸: una lengua extranjera es un arma en la guerra de la vida. Otra forma de promoción de las lenguas extranjeras, dice Plaka (2013), en esos años fueron los concursos que se organizaban entre las escuelas medias, para la promoción del inglés y del francés.

En cuanto a la importancia de la competencia sociopragmática en la política de las lenguas extranjeras, Dhimiter Shuteriqi (1988) en una de sus charlas como director de la Junta de los Escritores y de los Artistas de Albania, mencionaba la importancia de la literatura y de las películas en la formación de los individuos que estudiaban esas lenguas para que pudiesen adaptarse y comunicarse mejor con las personas de esas naciones. Además, en la misma charla del 1988, Dhimiter Shuteriqi aconsejaba que después de doce años de estudio teórico de una lengua extranjera, los alumnos debían irse al país de la lengua meta para estar en contacto directo con esa lengua y para mejorar desde el punto de vista profesional, refiriéndose a los futuros traductores. Shuteriqi, en la misma charla, también aconsejaba introducir al lector albanés a la literatura de América Latina, árabe e irlandesa.

Así, Xhevat Lloshi (2011) comenta que el treinta por ciento de los albaneses que viven en Albania son bilingües y la segunda lengua es el italiano, seguida por el griego y el inglés. Hay autores como Lloshi que confirman que a pesar de este interés por aprender lenguas, la lengua albanesa sigue teniendo “faltas” lingüísticas y sobre todo culturales a la hora de enfrentarse a otra lengua extranjera. Lloshi (2011) analiza esto sobre todo desde el punto de vista de la traducción comentando que aún es difícil adaptar palabras, conceptos, expresiones etc., de las lenguas extranjeras a la lengua albanesa, y esto se debe sobre todo al aislamiento que ha sufrido la sociedad albanesa y, por consecuencia, la lengua albanesa durante los años de Dictadura.

Según Dhurata Hoxha (2010), actualmente en las clases de lenguas extranjeras

¹⁸ Karl Marx, filósofo y revolucionario alemán, 1818-1883.

en Albania se enseña también la cultura de la lengua meta, algo que no pasaba durante la Dictadura, porque se evitaba la información sobre valores y normas que el Régimen criticaba.

Los primeros manuales después de la Dictadura que fueron tentativas para llevar a clase no solo la lengua, sino también la cultura fueron: *L'italiano*¹⁹; *Bonne Route*²⁰; *Head way*²¹ (Dhurata Hoxha, 2010). Hoxha confirma que a estos manuales les falta el diálogo intercultural entre la lengua meta y el albanés, pero esto lo puede y debe completar el profesor. Por su parte, Xhevat LLoshi (2011) comenta que para una buena adquisición de la competencia sociocultural de las lenguas, los aprendientes albaneses tienen que conocer muy bien la lengua materna y su cultura y luego aprender la lengua extranjera. Así, Ardian Vehbiu (2013: 82) confirma que gracias a la televisión nacional italiana RAI, durante los años 1960-1980, su generación pudo aprender italiano. La televisión italiana se podía ver de forma “oficial” hasta el invierno del año 1974, confirma Vehbiu. Amik Kasoruho (2012) comenta que al principio se podían ver todos los programas de la televisión italiana. Sin embargo, el Régimen fue cancelando programas que no querían que la gente viera y llegó un momento en que se podían ver sólo las noticias y era sorprendente cómo llegaban incluso a cortar, en directo, noticias que tenían que ver con el Vaticano y el Papa, afirma Kasoruho (2012). De hecho, la religión tampoco era parte de la ideología del Régimen de Enver Hoxha. Durante esos 50 años se destruyeron casi todas las iglesias y mezquitas. Se conservaron solo algunas como monumentos culturales, en las cuales no se practicaba religión alguna.

Vehbiu confirma que, además de la lengua, gracias a la televisión italiana, se adquirió también una nueva forma de expresión y de pensamiento occidental, el cual

¹⁹ No conseguimos encontrar los datos de edición sobre este manual o un ejemplar del mismo. Pensamos que es una edición albanesa y que hace años que no se utiliza.

²⁰ Gibert, P. y Greffet, P., Hachette, 1989.

²¹ Soars, L. y Soars, J. Oxford University Press, 1990.

ayudaría en la lucha en contra del Régimen totalitario y al propio uso totalitario de la lengua albanesa. Así que para Vehbiu, la lengua italiana y su televisión fueron importantes también por la cultura que transmitieron a los albaneses y su influencia en su formación intelectual, cosa que desgraciadamente no se puede decir hoy en día, ya que las televisiones extranjeras no se ven tanto en Albania.

Durante una entrevista en una televisión albanesa (4 de junio de 2014)²² Ardian Vehbiu comenta que no toda la información recibida por la televisión italiana se podía utilizar como tal. Por ejemplo, la publicidad de distintos productos era solo una atracción porque eran productos que no se podían encontrar en Tirana, productos que los albaneses ni siquiera sabían que existían. Según Vehbiu (2014), más que información comercial, los albaneses a través de esas publicidades recibían información cultural. Por otra parte, Amik Kasoruho (2012) comenta que cuando empezó la emigración de los albaneses en los años 90 a Italia, el gobierno no quería aceptar su fracaso y confirmar que se querían ir porque en Albania había problemas políticos y económicos, sino que se iban atraídos por la publicidad de la televisión italiana. Así, Vehbiu (2013: 83) cita a un periodista extranjero que después de su visita a Albania, a principio de los 80, había dicho que Albania era “el único pueblo que pasaba su tiempo libre, mentalmente en otro país”.

Además de lo mencionado anteriormente, la adquisición no formal sigue siendo parte de la sociedad albanesa, solo que ahora se desarrolla casi exclusivamente a través de la televisión y es una de las características propias de los estudiantes albaneses que se presenta por primera vez en una clase de lenguas en la Universidad de Tirana. Lo mismo sucede con los estudiantes de primer año de clase de español en la Universidad de Tirana, sorprendiendo la riqueza de su léxico (en la mayoría de los casos del español de América Latina por las telenovelas).

²² <https://www.youtube.com/watch?v=98yw9z1ybrw> (Última consulta 16 de febrero de 2016).

A continuación se analizará la capacidad que poseen los albaneses para aprender lenguas desde las teorías de la adquisición de segundas lenguas sin perder de vista el contexto histórico expuesto en este capítulo por parecernos imprescindible para entender cómo y por qué los albaneses aprenden lenguas extranjeras.

1.2. La capacidad de los albaneses para aprender lenguas: una justificación desde las teorías de adquisición de las segundas lenguas

Partimos de la definición de Rod Ellis (1992:37):

En los últimos treinta años hemos presenciado un gran cambio en la forma de plantearnos la enseñanza de lenguas extranjeras. Si antes partíamos de la pregunta acerca de la naturaleza y las características propias de la lengua meta y acerca del modo de enseñarla, nuestro de partida actual consiste en preguntarnos por el modo en que se produce el aprendizaje de una segunda lengua y por aquello que debemos hacer para facilitarlo.

La meta principal de la investigación de la Adquisición de Segundas Lenguas (en adelante, ASL) (Ellis, 2008) es la de definir los conocimientos subyacentes de los aprendientes de la L2, es decir, describir y explicar su “competencia” término que puede ser considerado de forma diferente dependiendo de la perspectiva adoptada por cada investigador. Así, Chomsky (1965:3) distingue entre competencia que es el conocimiento que un hablante, idealmente el hablante nativo, tiene de una lengua, y actuación o realización, la ejecución de la lengua en actos de habla;

Para estudiar cómo los aprendientes adquieren una segunda lengua, se necesita una definición clara de lo que entendemos por adquisición (Ellis 2008). Desafortunadamente, los investigadores no han llegado a un acuerdo sobre esta definición y el término adquisición puede tener varias acepciones. A veces (Ellis, 2008) se hace una diferencia entre adquisición y aprendizaje. Por ejemplo, para Krashen (1981) el aprendizaje es un desarrollo consciente de una L2, siendo la adquisición

espontánea. Es decir, la adquisición es un proceso subconsciente de adquirir una lengua siendo expuesto a la misma, siendo el aprendizaje un proceso consciente. Viéndolo desde este punto de vista, según Ellis, es posible que los aprendientes adquieran o aprendan las características de una L2 de forma independiente y en distintos momentos, pero esta distinción puede ser problemática porque es difícil delimitar cuáles de los procesos implicados son o no conscientes.

Por lo que se refiere al español, con los estudiantes universitarios albaneses nos enfrentamos a estos dos procesos: adquisición y aprendizaje. En primer lugar, casi todos han pasado por una adquisición del español a través de la televisión, la radio e Internet, y luego se han enfrentado en segundo lugar al aprendizaje en el aula. En cuanto al término que se utilizará en el presente trabajo para denominar a la persona que aprende o que adquiere español como segunda lengua, casi siempre se utilizará el término estudiante dado que es el estudiante de E/LE de la Universidad de Albania el eje de esta investigación. En contextos más generales conservaremos el término “aprendiente” que proponen Pascale, E., Ramos, A. y Vallejo. S. (2009), ya que pensamos que engloba muy bien los sinónimos *aprender* y *adquirir*. Según los autores, el término correcto para una persona que aprende una lengua adquiriéndola es *aprendiente*. Además, dicen que el término *aprendiente* es un sinónimo más correcto del término inglés *learner*.

En cuanto al italiano, Arjan Kallço (2012) comenta que enseñar esta lengua en Albania no es como enseñar alemán o inglés, que son idiomas poco conocidos, sino que es enseñar las reglas de una segunda lengua para los albaneses. El italiano es una lengua previamente adquirida por la televisión, una lengua que se comienza a estudiar con una avanzada competencia de comprensión y expresión oral, sin conocer sus reglas gramaticales ni ortografía. De todos modos, sigue Kallço, actualmente el nivel de los alumnos no es muy bueno. Hecho que se explica como consecuencia de la falta de

interés y de motivación y también porque acceder a la universidad, hace ya más de 8 años, no requiere conocimientos previos del idioma que se quiere estudiar, mientras que hasta el año 2005, había que presentarse de forma obligatoria a un concurso y dependiendo de los puntos que se recibían, se podía o no acceder a los estudios de Grado. En el caso del español, sucede igual con los alumnos de español del primer año de Grado o con los que se matriculan en una clase de español como *lengua C* o *D*²³. Muchos de ellos tienen un nivel B1-B2 de comprensión y A2 de expresión, pero desconocen las reglas, como ocurre con la lengua materna.

Así, Arjan Kallço (2012) dice que lo que debe hacer para mejorar la enseñanza de las lenguas hoy en Albania es centrar sus estudios de glotodidáctica, psicolingüística, sociolingüística, en el contexto de Albania para así darles un sello albanés propio.

En cuanto a estas “diferencias” entre las capacidades comunicativas y lingüísticas de los estudiantes, Kallço, refiriéndose a la lengua italiana, dice que los estudiantes, a la hora de aprender, prestan más atención a la comunicación porque saben que la gramática italiana es complicada. Así, hay estudiantes que entienden cuando les hablas en italiano y que son capaces de responderte y, sin embargo, hay otros que se esfuerzan para comunicarse en distintas situaciones, pero todo esto se reduce a cero cuando preguntas a tus estudiantes sobre nociones gramaticales. El autor se pregunta entonces: ¿la comunicación sin conocimientos gramaticales es suficiente para adquirir una lengua?

Kallço dice que sus estudiantes, influidas por las telenovelas españolas, consiguen enriquecer su léxico pero esto se refleja casi siempre también en su *output*, en

²³ *Lengua C* y *lengua D*, según el sistema actual en la educación superior, se refiere a la tercera y cuarta lengua que se estudia. La primera lengua, o *lengua A*, es la lengua nativa, en este caso el albanés; la segunda lengua o la *lengua B*, es la primera de la licenciatura, por ejemplo: Grado en Literatura y Lengua Inglesa; y *lengua C* es otra lengua elegida por el propio estudiante entre las lenguas que ofrece la Facultad de Lenguas Extranjeras; y lo mismo pasa con la lengua D. O sea, un alumno albanés que estudia Filología Inglesa puede estudiar también español como *lengua C* y francés como *lengua D* o viceversa.

las expresiones que ellas utilizan. Comenta también que hay una diferencia bastante clara en cuanto a la comprensión lectora de los estudiantes que estudian inglés y de los que estudian italiano. Los que estudian italiano, aunque hayan estudiado menos tiempo, entienden muchas más palabras, también porque el 70% del léxico albanés es neolatino (Kallço, 2012). Lo mismo pasa con el francés y lo contrario que con el alemán. Finalmente, Kallço confirma que ya no es un secreto que el 80% de los albaneses habla italiano.

Además, en la web oficial de la Embajada de Italia en Albania se dice que el 60% de los albaneses entiende el italiano y el 50% lo habla. En un artículo²⁴ en su página web, la Embajada de Italia denomina el fenómeno de la difusión del italiano en Albania como “conocimiento oral del italiano”, un término bastante acertado, el cual pensamos que define con exactitud el fenómeno del español en Albania.

Según los datos de la Embajada de Italia en Albania, esta difusión se debe a:

- La generación de las personas que vivieron bajo el reino de Italia y Albania (desde abril de 1939 hasta septiembre de 1943), ya que estudiaron italiano en las 40 escuelas que existían durante ese período en distintas ciudades albanesas, o directamente en las universidades italianas.
- El aprendizaje – no formal- a través de las emisoras de radio y de televisión italianas, las cuales han mantenido la presencia de la lengua italiana en Albania. Durante los últimos 20 años todo esto ha mejorado, no solo porque ahora las emisoras (herramientas muy eficaces para la difusión lingüística-cultural) se pueden seguir libremente, sino gracias a la emigración de los albaneses a Italia y a las empresas italianas que se han instalado en Albania. De todos modos, la radio y la televisión ya no son una vía de aprendizaje. Esto ha cambiado también porque ya no hay tanta difusión

²⁴ http://www.ambtirana.esteri.it/Ambasciata_Tirana/Menu/I_rapporti_bilaterali/Cooperazione+culturale; (Última consulta 16 de enero de 2016).

de las emisoras italianas en Albania. Actualmente para ver la televisión hay que pagar. Sin embargo, el italiano se sigue difundiendo como una continuación de una tendencia, aunque la difusión oral es tan escasa que actualmente el italiano se está perdiendo en las nuevas generaciones. Por esto, el Gobierno italiano sigue invirtiendo en colaboraciones y programas bilingües en escuelas primarias y secundarias albanesas, como es el caso del programa “Iliria”, confirma el artículo de la Embajada de Italia.

A este respecto, una distinción que cabe hacer es que la adquisición puede ser en contexto *natural* o *formal*, o sea, que la lengua se adquiere en situaciones sociales naturales o a través del estudio con la ayuda de una guía con bibliografía de referencia o instrucción formal. Así, Ellis (2008) comenta que hay una suposición general de que durante la adquisición natural se desarrolla un aprendizaje informal, es decir, que es un aprendizaje que surge desde los mismos participantes y de sus propias observaciones, con una absoluta ausencia de la articulación de reglas y principios.

Holec (1991:4) a la hora de explicar la adquisición de un aprendiente autónomo dice que:

No hay relación directa entre lo que sabemos explícitamente sobre una lengua (las reglas que hemos aprendido en la escuela o en los libros) y los conocimientos implícitos sobre los cuales está basado el comportamiento lingüístico (reglas que hemos construido inconscientemente al estar en contacto con la lengua): así, es posible funcionar perfectamente en una lengua sin ser capaz de describirla (como es frecuente en el caso de la lengua materna) o ser capaz de describir una lengua sin saber utilizarla (el caso de un gran número de lenguas extranjeras por un lingüista).

Es interesante hacer referencia a algunos de los factores que influyen en la adquisición de una segunda lengua porque servirán después en esta investigación para realizar el perfil del alumnado objeto de estudio. Estos factores influyen en los comportamientos de los diferentes aprendientes que les llevan a diferentes niveles de competencia de L2. Para analizar estos factores, que pueden ser vistos como facetas de la identidad del aprendiente, hacemos referencia a Ellis (2008):

- **La edad:** Parece que un adulto pierde su capacidad de aprendizaje de L2 debido a los cambios fisiológicos que se producen en su cerebro ya que todos tenemos un período crítico o, al menos, sensible al aprendizaje.

- **El sexo:** El sexo obviamente va ligado a multitud de factores psicosociales. Por algunas razones, parece que las mujeres tienen más ventajas (Field, 2000). Entre ellos se puede mencionar, sin pretensión de exhaustividad, la más rápida maduración del cerebro femenino, su mayor motivación para aprender L2, el distinto papel que mujeres y hombres desempeñan todavía en la sociedad, incluso en las más igualitarias, y los mejores resultados académicos de las mujeres o sus mayores habilidades para relacionarse en sociedad. Al parecer, los varones presentan una “rigidez del pensamiento” que les lleva a rechazar frontalmente lo que no les gusta (Field, 2000). De hecho, según nuestra observación personal en las aulas de la Universidad de Tirana, las chicas tienen más nivel más de comprensión y de expresión de español que los chicos. Una de las razones puede ser que en Albania para los chicos no es muy natural quedarse en casa y ver telenovelas con sus madres, mientras que para las chicas sí; este dato, aunque no está estudiado, conforma una realidad culturalmente aceptada y consabida. Esto lo ha confirmado recientemente Fernando Iwasaki (2015)²⁵ en un artículo publicado en el periódico *El País*, en el que perfila un panorama del aprendizaje de español en varios países de los Balcanes gracias a las telenovelas latinoamericanas. Iwasaki afirma que por cada sesenta muchachas había un solo alumno varón, de los alumnos de Filología Hispánica en la Universidad de Zagreb. Según el filólogo, incluso ese único chico empezó a estudiar español porque vio con su madre varias telenovelas latinoamericanas. Esta declaración no podría darse en Albania, ya que los chicos no

²⁵ http://elpais.com/elpais/2015/07/17/eps/1437127908_698478.html?id_externo_rsoc=FB_CM (Última consulta 16 de febrero de 2016).

confirman abiertamente que ven telenovelas. Iwasaki dice que, por ejemplo, en test de comprensión auditiva las mujeres superan claramente a los hombres y se muestran más competentes que los hombres en un ejercicio de discriminación dialectal. Sin embargo, Ellis (1994: 202) apunta que las mujeres asiáticas en el Reino Unido poseen menor conocimiento de la lengua inglesa que los hombres, ya que, por hacer un tipo de vida reclusa de la sociedad, disponen de menos ocasiones para usarla. Este caso constituye un claro ejemplo de la vinculación entre dos factores: sexo y relaciones sociales.

- **La aptitud:** Parece que los estudios destacan la relevancia de la aptitud en situaciones informales y contextos naturales de aprendizaje, en los que resulta de suma importancia deducir la sistematicidad de las reglas gramaticales, procesar *input* no adaptado y asimilar el flujo de información procedente de la interacción (esta es más o menos la misma situación que tiene lugar en el inicio de un aprendizaje autodidacta). Se ha comparado el aprendizaje de una L2 con el uso de un ordenador: solo los muy aptos son capaces de aprender a usarlo sin ayuda externa, es decir, la aptitud es más relevante en el aprendizaje en una situación natural que en una formal, en la que hay ayuda externa.

Los componentes de la aptitud son tres: *capacidad auditiva*, *capacidad lingüística* y *memoria* (Caroll y Sapon 1959). Recientemente se le concede mucha importancia al elemento fonético como factor de primer orden en el aprendizaje general de L2 e incluso en cuestiones aparentemente no relacionadas con él, como la lectura (descodificación y comprensión), aprendizaje de vocabulario y reconocimientos. Una de las cuestiones relacionadas con la aptitud que queda por resolver es la relación de la misma con el coeficiente de inteligencia. Según Gass y Selinker (2001: 347), las investigaciones han demostrado que la aptitud para el aprendizaje lingüístico no es equivalente a la inteligencia, tal y como esta es comúnmente medida en los tests. De

hecho, aparte de las personas con problemas congénitos, todos aprendemos a hablar nuestra primera lengua aunque no seamos igual de inteligentes.

• **La personalidad:** Para muchos profesores de lengua, la personalidad de sus estudiantes es el factor principal que influye en su éxito o en su fracaso. Según apunta Ellis (2008), en unos “buenos aprendientes de lenguas” investigados por Naiman *et. al.* (1978), el 31% creía que la extroversión ayudaba para adquirir habilidad oral. Por lo tanto, concluye Ellis, es sorprendente que la investigación para relacionar las variables de la personalidad y del aprendizaje de la L2 sea muy escasa y de alguna manera, también insatisfactoria. La personalidad se mide a través de unos cuestionarios de autoevaluación. Los rasgos de la personalidad que suelen asociarse al aprendizaje de L2 son, entre otros, (a) la dicotomía *introversión* –repliegue en uno mismo- / *extroversión* –proyección al exterior-; (b) la *capacidad de correr riesgos*, que, al parecer funciona de manera distinta según se trate de correr riesgos para *ganar* (más conservadora) o de correr riesgos para *no perder* (más aventurera) y (c) estilo de aprendizaje: *dependiente de campo* –mente más influenciada por el contexto- o *independiente de campo* –mente más analítica y que puede abstraerse al contexto-. Sin embargo, distintos autores están de acuerdo en afirmar que las pruebas que hasta la fecha aportan las investigaciones no sostienen una relación clara entre rasgos de personalidad y aprendizaje de L2, contrariamente a lo que es creencia popular, según la cual el extrovertido, por ejemplo, estaría mejor dotado para las lenguas que el introvertido.

En este contexto, para extraer más conclusiones sobre las capacidades de los albaneses podemos hacer referencia también al artículo de Viola Paradise y Helen Campbell, aunque no se trata de información actualizada, “A New Nation In an Old World” (1922²⁶), donde las autoras afirman que los albaneses tienen un don para las lenguas extranjeras. Las autoras confirman que es muy fácil encontrar a gente que hable

²⁶ <http://www.unz.org/Pub/Scribners-1922nov-00566> (Última consulta 16 de febrero de 2016).

turco, griego, serbio, búlgaro o rumano, y entre los que han tenido la oportunidad de estudiar fuera del país: francés, inglés e italiano, a veces, las tres lenguas juntas. Paradise y Campbell piensan que todo esto muestra que Albania no ha mezclado las lenguas extranjeras con el odio, como solían hacer las demás naciones. Las autoras dicen que Albania educa a sus jóvenes en países como Italia, Francia y Austria, que en algún momento de la historia han sido conquistadoras de Albania.

De todos modos, no resulta sencillo aportar argumentos concretos, por ejemplo, sobre el nivel fonético, y el “don” de los albaneses con las lenguas, ya que hasta ahora no existe un estudio concreto que lo argumente. Desde la experiencia como profesores de lenguas y conocedores de la adquisición de segundas lenguas, basándonos en todos los hechos expuestos hasta ahora, podemos mencionar tres aspectos como los más importantes:

1. Todo programa, película, serie, etc. extranjera, se estrena en la televisión albanesa con subtítulos.
2. El cierre del país durante la Dictadura, y el mercado de trabajo después de la misma.
3. El alfabeto albanés tiene 36 letras y algunos sonidos más.

En Albania todo programa o película extranjeros se han estrenado siempre y se sigue estrenando en versión original sobre todo por cuestiones económicas y no con otro objetivo, como sería el educativo, por ejemplo. El salario medio que reciben los traductores en Albania es excesivamente bajo y creemos que a la hora de decidir por los subtítulos o por la versión original, obviamente se opta por la primera versión. La televisión como objeto se vendió por primera vez en los años 60 y en ese mismo tiempo empezó a difundirse la primera televisión nacional de Albania. Además, después de la Dictadura, con las ansias por escuchar otras lenguas, la opción del doblaje nunca fue

considerada. Actualmente se doblan solo algunas películas para niños y algunas para adolescentes y esto se da solo en la televisión por cable más importante en Albania, Digitalb²⁷.

Dolores Soler-Espiauba (2006) a la hora de hablar de qué tipo de elemento sociocultural hay que llevar a clase de E/LE, menciona también el cine, y entre otras cosas, menciona la importancia de las películas en versión original para el aprendizaje de idiomas, ya que favorece al mismo. Aparentemente en Albania no existe y no ha existido una ley que imponga el uso de los subtítulos por el bien de la sociedad. Tampoco se ha visto o se ha pensado como una estrategia o política para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Es solo la forma más económica de estrenar películas y programas extranjeros. Además, después de la Dictadura, la difusión de estos programas se ha visto como un elemento necesario y normal, por esto ni siquiera se ha pensado en el doblaje como alternativa. Tal vez la razón de todo esto era, utilizando el término de Murphey (1995), el hambre por las lenguas. Así, Iwasaki (2015) confirma que si los culebrones no conservaran sus versiones originales, sin duda habría menos estudiantes de español en Zagreb.

Murphey, hablando de “hambre de inglés”, cuenta el ejemplo de una mujer japonesa; su inglés era tan bueno, que Murphey le preguntó cuántos años había pasado en el extranjero. La mujer le respondió que nunca había estado en el extranjero, pero se había expuesto al idioma en cualquier ocasión que tenía y después *lo había producido en su mente*. “No se puede controlar el entorno exterior tanto como se quisiera pero puedes controlar el interior”, le dijo a Murphey. El autor resumió lo que esta mujer le había contado diciendo que tenía “hambre de inglés”.

²⁷ <http://digitalb.al/>.

Según el Eurobarómetro especial 243²⁸ *Los europeos y sus lenguas* (2006), está demostrado que la utilización de los subtítulos puede fomentar y facilitar el aprendizaje de idiomas. En su estudio, el Eurobarómetro 243' confirma que en los países en que se utilizan habitualmente subtítulos, la gran mayoría de los encuestados prefiere ver las películas y programas extranjeros en la lengua original. Y esto mismo lo confirma el 94% de los encuestados suecos y daneses y el 93% de los finlandeses. Estos países, según el Eurobarómetro 243' (2006), se encuentran entre los Estados miembros de la Unión Europea con mayor porcentaje de ciudadanos que conocen varios idiomas.

También hay que decir que los jóvenes albaneses que empezaron a adquirir español por la televisión a partir del año 2000, habían pasado por la experiencia previa de la adquisición del italiano, sobre todo la generación que nació en los años 80. De todos modos, con lenguas como el inglés o el francés no ha pasado lo mismo. Para aprender estas dos lenguas la opción más común (después de la Dictadura) ha sido la escuela o los cursos de lenguas.

Parece que las razones principales por las que los ciudadanos de los países miembros de la Unión Europea no están motivados para aprender idiomas son que (Eurobarómetro especial 243', 2006): no consiguen encontrar espacio en su agenda para los cursos de idiomas (34%), les falta una razón por la que aprender idiomas (30%), las clases son muy caras (22%). Sin embargo, en el caso de Albania, los cursos no son muy caros y los idiomas son indispensables para encontrar trabajo dentro y fuera de Albania.

Ardian Vehbiu en su libro *Sende që nxirrte deti*²⁹ (2013) habla de sus experiencias y de su punto de vista sobre el desarrollo del individuo y de la sociedad

²⁸ Desde 1973 la Comisión Europea se encarga de estudiar la opinión pública de cada uno de los Estados Miembros. Las encuestas del Eurobarómetro analizan grandes temas de interés para los ciudadanos europeos como, por ejemplo: la situación social y económica, ampliación, salud, cultura, tecnología, medio ambiente, etc.

²⁹ *Sende që nxirrte deti* (2013). Tirane: Botimet Dudaj, 2013. Traducción del título: Cosas que venían de la mar.

albanesa durante la Dictadura. Lo interesante de este libro es que refleja muy bien la importancia de las lenguas extranjeras durante los años de la Dictadura, la actitud de la gente frente las lenguas y la información. Vehbiu explica la importancia de los conocimientos en lenguas extranjeras para mantener contacto con el mundo “fuera” de Albania. Por ejemplo, la importancia de escuchar las emisoras de radio extranjeras. El hecho de que la gente pudiera escuchar estas emisoras, aunque clandestinamente, hace que Vehbiu (2013: 20) denomine al aislamiento de esos años como “duro pero no absoluto”. Vehbiu cuenta que, gracias a unas antenas “alternativas”, a veces se llegaba a captar la señal de una televisión “extraña”, por ejemplo de Suecia, y era como descubrir un mundo alternativo, mágico, extraterrestre. Vehbiu confirma que aprendió italiano a través de la televisión, escuchando la radio y leyendo, a pesar de Chomsky y de su teoría *innatista* (1965): “la competencia lingüística nace junto al ser humano.” Así, Vehbiu cree que una lengua más que aprenderla, la puedes adquirir, te puedes contagiar de ella como te contagias de una enfermedad en el cine o en invierno. Por otra parte, el mercado de trabajo desde los primeros días que cambió el Régimen político en Albania, requirió, buscó y ofreció, personas que hablaran más de una lengua extranjera³⁰.

Además, el albanés es una lengua poco hablada en el mundo y esto hace que se incremente la necesidad de aprender otras lenguas. Se habla albanés en Albania, Kosovo y en algunas partes de Montenegro y de Macedonia. Aunque desde el punto de vista cultural hemos tenido distintas influencias, todos los demás países aparte de Albania conviven con otra lengua, por esto hay diferencias sobre todo léxicas entre el albanés que se habla en cada uno de los países mencionados.

Todos estos elementos (el cierre del país al mundo, la curiosidad por otras

³⁰ Por ejemplo: profesores de distintas lenguas para academias privadas, guionistas de publicidad, recepcionistas para hoteles, operadores de centro de servicio al cliente, etc. (Fuente: www.njoftime.com, 19 de enero 2015).

culturas, el mercado de trabajo, etc.) pensamos que llevan a uno de los elementos de la teoría de ASL (Ellis, 2008): la motivación, de la que se habla en el apartado 2. 2. del presente trabajo.

A continuación, se introducirá el contexto histórico específico de Albania, especialmente la influencia de la Dictadura, así como la predisposición de los albaneses para aprender lenguas.

1.3. Secuelas de la Dictadura: la motivación del aprendizaje a escondidas

Volviendo a la cita de Ardian Vehbiu (apartado 1.1.) donde se refería a las palabras de un periodista extranjero que decía que los albaneses son un pueblo que vive mentalmente en otro país, queremos decir que esto describe perfectamente lo que pasaba en Albania en los años de la Dictadura: la gente vivía físicamente en Albania pero con los pensamientos, con la música que escuchaban, los libros que leían, la radio y la televisión que seguían, a escondidas, vivían en otros países.

Albania mantuvo durante el período de la Dictadura relaciones diplomáticas con varios países, sobre todo por interés comercial, pero fueron siempre relaciones rígidas (Gjecovi, Xh. et al. 2009). El gobierno estaba siempre atento a que no entrase en Albania nada que pudiera “contaminar” su ideología. Por esto, a pesar de las relaciones diplomáticas, como ya hemos mencionado en el apartado 1.1., se prohibía el contacto con la cultura de los países occidentales. Fue después de los años 70 cuando se notó en el Festival de la Canción de Fin de Año (Gjecovi, Xh et al. 2009) una influencia notable de la cultura italiana, consecuencia, según el Régimen, sobre todo de la televisión. Este clima motivó a mucha gente a seguir informándose a escondidas, y para eso necesitaban aprender idiomas y enseñarlos a sus hijos.

Nos permitimos compararlo, desde el punto de vista de la motivación, con la situación de un inmigrante que llega a un país que desconoce pero, ya que necesita sobrevivir, aprende el idioma. Definiríamos la motivación de los albaneses en esos años como necesidad para sobrevivir.

Según Williams y Burden (1997) la motivación tiene tres fases: razones para hacer algo; Decidirse a hacer algo; Sostener el esfuerzo o persistir.

En primer lugar, hay motivos para emprender una actividad concreta. Estos motivos probablemente suponen una mezcla de influencias internas y externas que serán de carácter personal para los distintos individuos y estos darán sentido a los acontecimientos que están a su alrededor. En segundo lugar, consideremos lo que implica en realidad la decisión de hacer algo: lo que hace que las personas se decidan a emprender una tarea concreta y a invertir en ella tiempo y energía. Un individuo puede tener fuertes motivos para hacer algo pero puede que en realidad no se decida a hacerlo. En tercer lugar, las personas tienen que sostener el esfuerzo requerido para completar la actividad a su gusto. Esto, claro está, tiene lugar dentro de un contexto social y una cultura que incidirán en las elecciones que se hagan en cada fase. Conviene destacar aquí que la motivación es más que una simple estimulación del interés. También supone el sostenimiento de ese interés y la inversión de tiempo y energía para desarrollar el necesario esfuerzo conducente al logro de ciertas metas (Williams y Burden, 1997).

Harter (1981) habla de motivación intrínseca y extrínseca. A partir de los elementos que Harter propone como parte de la motivación intrínseca, pensamos que estos coinciden con los rasgos de la motivación que acompañó el aprendizaje de las lenguas extranjeras por los albaneses:

- Preferencia por el desafío, curiosidad/interés
- Dominio independiente

- Juicio independiente
- Criterios internos por el éxito

Creemos que la primera característica de la motivación intrínseca coincide con algunas de las razones por las que las personas aprendían lenguas durante la Dictadura en Albania. Las lenguas se querían aprender y se aprendían porque estaban prohibidas, porque la gente quería conocer lo que pasaba fuera. En cambio, hoy se aprenden porque son indispensables en el mercado de trabajo y porque mucha gente que sigue queriendo irse fuera de Albania. Así que hoy en día, la motivación extrínseca gana terreno a la intrínseca.

Williams y Burden (1997) dicen que en el caso del aprendizaje de idiomas es mejor centrarse en lo que se llama “enfoque cognitivo de la motivación” que destaca la forma en que los individuos confieren sentido a sus experiencias de aprendizaje, y que estima que las personas están motivadas principalmente por sus pensamientos y sus sentimientos conscientes.

Por su parte, Gardner (1985) también hace la distinción, ahora muy conocida, entre *orientaciones integradora* e *instrumental* de la motivación. La orientación no es lo mismo que la motivación, sino que representa los motivos para estudiar el idioma. La orientación integradora ocurre cuando el alumno estudia un idioma por el deseo de identificarse con la cultura de los hablantes de esa lengua. La orientación instrumental describe un grupo de factores relativos a la motivación que proviene de metas externas, tales como la superación de exámenes, la obtención de recompensas económicas, la continuación de una carrera o la consecución de un ascenso (Williams y Burden, 1997).

El hecho que el alfabeto albanés tenga 36³¹ letras (Kallço, 2012), es una ventaja

³¹ A, B, C, Ç, D, DH, E, Ë, F, G, Gj, H, I, J, K, L, Ll, M, N, Nj, O, P, Q, R, Rr, S, Sh, T, Th, U, V, X, Xh, Y, Z, Zh.

que ayuda a los albaneses a no sentirse frustrados cuando aprenden una lengua extranjera, ya que desde el punto de vista fonético pueden tener éxito desde el primer día de clase y conservar la motivación para seguir con su aprendizaje. Kallço (2012) define como una de las razones principales de la facilidad para adquirir la lengua italiana por los albaneses, el hecho que el alfabeto albanés contenga todas las pronunciaciones del italiano, sonidos y grafemas incluidos. De las 36 letras del alfabeto albanés, 7 son vocales y 29 consonantes.

No existen investigaciones que comprueben concretamente y prácticamente la capacidad fonológica y fonética de los albaneses. De todos modos, la cantidad de sonidos que llegamos a pronunciar permite pronunciar fácilmente casi cualquier lengua extranjera y esto alimenta la motivación.

Por otro lado el sociólogo y filósofo albanés Artan Fuga en su libro *Komunikimi në shoqërinë masive*³² (2014) comenta que el alfabeto con letras latinas ha ayudado sin duda a los albaneses a acercarse a las culturas occidentales e intercambiar con ellas valores culturales y artísticas. Fuga confirma que el alfabeto latino ha sido una facilidad para los albaneses no solo para aprender las lenguas occidentales, sino también para incorporar palabras de esas lenguas al albanés y valores y conceptos que provienen de los pueblos cristianos y latinos.

Una de las lenguas aprendidas como consecuencia de este “aprendizaje a escondidas” fue el español y es, justamente, este concepto el que trataremos en el siguiente apartado.

³² Traducción en español: La comunicación en las grandes sociedades.

1.4. Factores que convierten al español en la segunda lengua extranjera más aprendida de forma implícita en Albania

Como hemos visto hasta ahora, y tal como apunta Artan Fuga (2014), el objetivo principal del pueblo albanés al abrirse al mundo fue ampliar los contactos con el mundo occidental y sobre todo con el europeo.

Desde siempre, como bien lo demuestra la historia y las opiniones de las personas que vivieron ese periodo, como Ardian Vehbiu, la adquisición de lenguas extranjeras se ha visto sobre todo como vehículo para llegar a la cultura, a las costumbres, etc., sobre todo de la Europa del Oeste. Saber qué pasaba al otro lado de la frontera con esos países tan cercanos geográficamente e imposibles de conocer.

Ahora bien, desde el punto de vista histórico durante los años de la Dictadura y antes de la misma, no hay rastros de un interés especial por el español. En los años 70 y principio de los años 80 llegaron a Albania algunos españoles que, entre otras cosas, se dedicaron también a la enseñanza de E/LE en la Universidad de Tirana. Eran profesores nativos españoles, de los cuales se hablará con más detalle en el próximo capítulo. Eran miembros del FRAP³³ y, según el artículo de Isabel Leal “Literatura albanesa, más que Kadare” (2014), fueron invitados a Albania por el Régimen. Formaron parte de ese grupo también Ramón Sánchez Lizarralde³⁴ y su mujer, María Rocés.

Por otra parte, la primera difusión oficial del español en Albania a través de la televisión fue el día 21 de enero del 2002 en una cadena de televisión (TVA) que ya no

³³ El Frente Revolucionario Antifascista y Patriota (FRAP) fue una organización armada creada en 1973 por el Partido Comunista de España (marxista-leninista) con la colaboración del ex ministro Julio Álvarez del Vayo. Utilizó la violencia contra la Dictadura de Francisco Franco con el propósito de crear un movimiento revolucionario. (http://es.wikipedia.org/wiki/Frente_Revolucionario_Antifascista_y_Patriota)

³⁴ El traductor del albanés al español de casi todas las obras publicadas en España después del año 1990. Ha traducido casi todos los libros del autor albanés más conocido en el mundo Ismail Kadare, el cual recibió el Premio Príncipe de Asturias en 2009 y de otros escritores, como Fatos Kongoli.

existe. En esa fecha se estrenó la primera telenovela venezolana en versión original, ya que antes sí que se habían estrenado telenovelas latinoamericanas pero dobladas en italiano. Sin embargo, fue la telenovela mexicana *Cuando seas mía* (más conocida por los albaneses como “Paloma”, el nombre de su personaje principal) estrenada el 1 de septiembre del 2002 en la televisión más innovadora de entonces, *Top Channel*³⁵, la que hizo que muchos jóvenes albaneses se enamorasen de la lengua y de la cultura hispana y dio inicio a la tradición de las telenovelas de este tipo en las televisiones albanesas.

Las fechas exactas del estreno de las telenovelas son parte del cuaderno personal de dos hermanas (Marsida y Klarita Karaj³⁶) que en esos momentos eran adolescentes y decidieron apuntar todos los datos de las telenovelas en un cuaderno³⁷. Este cuaderno llegó a nuestras manos tras preguntar en la red social de *Facebook* si alguien recordaba la fecha en la que se estrenó la primera telenovela de habla hispana en Albania, siendo una de las hermanas la que contestó, hablándonos del cuaderno y poniéndolo a nuestra disposición. Desde nuestro punto de vista, el cuaderno es una prueba del interés por el español. Los datos sobre los personajes principales, fecha de inicio y las horas en las que se estrenaban están en albanés, pero se acompañan del texto en español de la letra de la canción de entrada de la telenovela, a veces transcrita por las hermanas de oídas, otras veces es un documento descargado de Internet, que en los años 2000 comenzaba a usarse en Albania. Las dos hermanas hoy en día, varios años después de la redacción de ese cuaderno, han obtenido el DELE B2. La pequeña, Klarita, estudió español durante dos años en la universidad como lengua C, mientras que su hermana nunca fue a clases de español.

³⁵ <http://www.top-channel.tv/>

³⁶ Dos chicas albanesas que empezaron a aprender español, como muchas otras chicas, por la televisión, siguiendo las telenovelas de Latinoamérica.

³⁷ En Anexo II se encuentra la copia escaneada de algunas páginas del cuaderno de Klarita y Marsida Karaj.

A la pregunta de “¿por qué habéis redactado este diario?”, la hermana pequeña, Klarita, durante una entrevista por Internet (2014), ya que ella en el momento de redacción de esta tesis vive en Alemania, contestó:

Nos enamoramos del español, era algo diferente del italiano y de las demás lenguas difundidas en Albania, además el argumento de las telenovelas era un tema más para hablar entre amigas, y esto del cuaderno/diario era también una “moda” a través de la cual “competíamos” entre amigas, ya que se trataba de ver quién llegaba a completarlo mejor y de forma más bonita.

En nuestra opinión, la experiencia de las hermanas Karaj podría entenderse como parte de la importancia de la afectividad en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Earl W. Stevick, 2000).

Por otra parte, un dato interesante, relacionado con la difusión de la “marca España” en Albania, es lo que mencionó Martin Magjistari, empresario albanés que se dedica a la venta del vino español, en una conferencia sobre el vino importado en Albania, el día 26 de mayo 2014³⁸ en Tirana. Magjistari comentó cómo ha incrementado el interés por este producto español en los últimos diez años, basándose en los datos de la Dirección General de la Aduana albanesa, y confirmó que la importación del vino español en el año 2005 era sólo el 9% del total, mientras que ahora ha llegado a casi el 30%. Magjistari mencionó cómo una de las causas de este incremento era el interés por la cultura y los productos españoles.

Además, hay otros elementos de la cultura española que han influido en la difusión del español en Albania como el fútbol, la música, España como destino de vacaciones, la gastronomía, las actividades culturales organizadas en Tirana por la Embajada de España, etc. Este incremento se refleja incluso en los datos de los inscritos en el examen DELE que presentaremos en el apartado 2.4., del próximo capítulo. Pero

³⁸ Conferencia sobre el vino como proceso y como estrategia que tuvo lugar en Akademia e Shkencave e Shqipërisë, el 26 de mayo de 2014.

nos reafirmamos al decir, como afirma también Iwasaki (2015), que los culebrones han ejercido la mayor influencia para aprender español en países como Bosnia-Herzegovina, Ucrania, Macedonia, etc.

Antes de pasar al próximo capítulo nos parece oportuno determinar si Albania y España son o no culturas de contacto, siempre desde el punto de vista de nuestro objetivo, el elemento sociocultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Westall (2001) para argumentar la cercanía cultural entre Estados Unidos y España hace un análisis a partir de factores demográficos, geográficos, socioeconómicos e institucionales. Pero en nuestro caso no podemos hacer el análisis a partir de la misma lógica porque solo podemos hablar de la relación institucional que empezó en 1986 y se consolidó en el año 2006, y no hemos podido conseguir datos concretos demográficos, por eso no podemos extraer conclusiones sobre los demás factores que menciona Westall, aunque nos parece un punto de vista muy interesante.

Según los datos de la Embajada de España en Albania³⁹, desde 2010 hasta julio de 2015 han pedido visto para estudiar en España 238 albaneses, pero sin especificarnos si era con objeto de cursar estudios de Grado o de Postgrado ni cuántos se han ido gracias a una beca concedida por AECID.

Por otro lado, nos parece interesante lo que propone Vellegal (2009:5) sobre el hecho de que los especialistas han clasificado a los grupos humanos en “culturas de contacto y culturas de no contacto”. En el primer grupo están los españoles junto a otros europeos del sur, árabes, hispanos y subsaharianos. En el segundo grupo están los japoneses y extramorientales, hindúes, británicos, europeos del norte, paquistaníes, canadienses y estadounidenses. A partir de estas definiciones, los españoles y los albaneses

³⁹ Demiraqi, Lorida (comunicación personal, 9 de septiembre, 2015).

pertenecerían al mismo grupo y son culturas de contacto. Así, existen cuestiones culturales que son muy parecidas como, por ejemplo, el color del luto, que para las dos culturas es el negro, la importancia de la familia, la manera de vestir y de comportarse de los adolescentes, pero también existen diferencias como, por ejemplo, los albaneses nunca nos damos un beso con una persona que nos acaban de presentar, solamente damos la mano. Siempre dejamos propina al camarero, la forma de dirigirnos a un desconocido o una persona mayor no es necesariamente de “usted”, no tenemos la costumbre o el concepto del menú del día en nuestros bares y restaurantes, etc.

De todos modos, a pesar de las semejanzas teóricas, como el hecho que España y Albania son dos países mediterráneos, pensamos que las diferencias culturales existen y que enseñarlas en la clase de E/LE, sobre todo porque la sociedad española está mucho más desarrollada que la albanesa y esto se refleja directamente en la forma de comportarse de los individuos que forman parte de las mismas.

Por tanto, en este sentido, podríamos decir que el albanés y el español no son culturas de contacto, o sea, que un albanés podría fácilmente cometer un fallo pragmático cultural (Thomas, 1983), hablando con un español, siendo este un factor de suma importancia para desarrollar estrategias de enseñanza que tengan en cuenta esta diferencia cultural.

Tras este recorrido por la historia de Albania y su influencia sobre el aprendizaje de lenguas, así como por la forma de cómo aprenden los albaneses, nos adentramos en el siguiente capítulo plenamente con el español como lengua extranjera: cómo se enseña y desde cuándo, que serán los argumentos principales de nuestra intervención práctica.

2. E/LE EN LA UNIVERSIDAD DE TIRANA DURANTE Y DESPUÉS DE LA DICTADURA

“Para ganar la libertad, para ejercerla, ¿qué no harían los hombres?

Pregúntaselo al esclavo, al oprimido, al creador: ellos conocen la respuesta.”

Gómez Arcos (1992:159)⁴⁰

⁴⁰ Gómez Arcos, Agustín (1992). Censura, Exilio y Bilingüismo. Un largo camino hacia la libertad de expresión. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.

2.1. Breve introducción histórica

La primera Embajada de España en Albania se abrió en el año 2006, aunque según los datos de la Embajada de Albania en España,⁴¹ las relaciones diplomáticas se establecieron el 12 de septiembre del 1986 estando la sede de la Embajada en Roma. Según la misma fuente, se han firmado varias colaboraciones entre los dos países. El primer embajador residencial albanés en España fue Zef Simoni, acreditado por el Rey Juan Carlos I el 22 de junio de 1995, mientras que José María Aznar fue el primer primer ministro español que visitó Albania en el año 1999.

Por otro lado, el primer Departamento de Lengua Española en la Universidad de Tirana se fundó en el año 2009.

El primer dato oficial de la enseñanza del español en Albania es del año 1979. En este año se abrió la rama de español en la escuela pública de lenguas “Asim Vokshi”. Además, a partir del año 1985 y hasta 1990, se impartió español en la Facultad de Historia y Filología de Tirana. Después, el español dejó de existir en la Universidad de Tirana durante más de 18 años (Prodani-Leal, 2009).

Podríamos suponer que esto tuvo lugar porque no hubo interés, en su momento, por parte de la Facultad de Lenguas Extranjeras, no había profesores con títulos apropiados para desarrollar un departamento, los profesores nativos ya se habían ido y no había presencia oficial ni diplomática de España en Albania que empujara la formación de dicho departamento. Las demás lenguas como el italiano, el inglés, el francés y el alemán, recibieron apoyo de las embajadas de sus respectivos países y siguieron su camino con departamentos propios, algo que, desgraciadamente, no ocurrió con el español.

⁴¹ <http://www.ambasadat.gov.al/spain/sq/marr%C3%ABdh%C3%ABniet-dypal%C3%ABshe> (Última consulta 16 de febrero de 2016).

En cuanto al momento inicial en el que se decidió incluir E/LE en las carreras de Filología e Historia albanesa, no disponemos de datos concretos que lo justifiquen desde el punto de vista estratégico, lingüístico o político. Lo único que podemos hacer es suponer a partir de los elementos que disponemos.

José Catalán Deus, periodista y escritor español, en una entrevista para Elvi Sidheri y la Revista Balkanes (2014)⁴², menciona que vino a Albania en febrero del 1974 y que le había comentado que iba a inaugurar los estudios de español en la Universidad de Tirana pero el plan se suspendió a última hora sin saber por qué. En otra entrevista directa que mantuvimos con el escritor Deus (2014) a través del correo electrónico, contó que no sabía con exactitud si se trataría de ser un departamento propio de español o si simplemente iban a incluir clases de E/LE en otras carreras, como hicieron en el año 1985.

En los años 80 llegaron más españoles a Albania y algunos empezaron a trabajar en la famosa casa editorial de entonces “8 nëntori” que publicaba sobre todo artículos, noticias, libros, revistas, etc., que tenían que ver con el Régimen, su ideología, el “maravilloso desarrollo” de la sociedad albanesa que quería hacer ver el Gobierno a los demás países, etc., y los traducían a lenguas extranjeras. Entre los españoles estaba también Ramón Sanchez Lizarralde, el traductor más activo de la literatura albanesa en español y su esposa, María Rocés.

En su libro *Shqipëria në pasqyrën e letërsisë*⁴³ (2008), una edición publicada en Albania con todos sus artículos y charlas sobre su experiencia en Albania, sus traducciones, la literatura albanesa, las diferencias culturales entre los dos países, etc., Lizarralde narra , entre otras cosas, cómo vino a Albania, invitado por el Régimen, ya

⁴² <http://revistabalkanes.com/un-espanol-en-la-albania-de-los-70/>.

⁴³ “Albania a través del espejo de la literatura.”

que pertenecía al partido comunista español. Lizarralde cuenta que, durante su estancia de cuatro años (1981-1985), conoció a muchos extranjeros que venían a Albania a trabajar, sobre todo en traducciones, ya que el Régimen tenía sus razones políticas para invitarlos. En el caso del español, Lizarralde dice que, a pesar de que ellos trabajaban dando clases de español o traduciendo, el objetivo del Régimen no era la difusión del español en Albania ni la difusión de la cultura y de la literatura albanesa fuera de Albania. Su objetivo era publicar noticias a través de la radio y traducir libros del albanés a otras lenguas (las maternas de los visitantes), sobre lo que el Régimen quería que se pensara sobre la vida en Albania.

Así, el Gobierno quería compartir con los demás países su modelo perfecto, el modelo del individuo que tenía, etc., que se estaba desarrollando en Albania. Lizarralde (2008) cuenta cómo se modificaban las noticias que difundían a través de la radio respecto a lo que realmente pasaba en Albania, o cómo se alteraba el texto de los libros cuando se traducían a otras lenguas. En el libro *Përkthimi, një histori pasioni*⁴⁴, del intérprete e investigador Eshref Ymeri (2015), no se mencionan los traductores extranjeros que trabajaron en Radio Tirana en los años 70 y 80, en las listas de los nombres que el autor ha conseguido a través de los ex traductores. De todos modos, hay dos datos que nos parecen importantes del estudio de Ymeri. El primer año en el cual hubo un intérprete de español en Radio Tirana para transmitir las noticias en este idioma, fue el año 1965 y la intérprete se llamaba Margarita Sallabanda. A partir de ese año los intérpretes fueron más numerosos, pero el autor ha conseguido solo los nombres y no los apellidos: Rina, Elsa, Ivziu.

Según Lizarralde, el Régimen quería hacerse pasar por un Régimen no apartado, decir al mundo que Albania no estaba aislada y que era parte de la arena internacional,

⁴⁴ *La traducción, una historia de pasión*. Tiranë, Omsca-1, 2015.

por eso la radio emitía informaciones en casi 25 lenguas extranjeras. En esa época vivían en Albania alemanes, franceses, españoles, colombianos, suecos, portugueses, turcos, etc., los cuales vivían en una zona reservada para ellos, sin poder integrarse en la sociedad, con un personal de servicio que era también espía y teniendo incluso micrófonos en sus casas. El Régimen no se fiaba. Además, continúa Lizarralde, si algún compañero de trabajo los invitaba a su casa, después de la comida o cena, posteriormente este tenía que hacer y presentar un informe por escrito de sus conversaciones y de las opiniones del extranjero.

De todos modos, lo esencialmente relevante para nuestro estudio es que, aunque no fuese el objetivo del Régimen de entonces, gracias a esas amistades con estos nativos, algunos sin la formación apropiada, daban clases de español en la escuela media “Asim Vokshi”, en la Universidad de Tirana, e incluso en *Radio Tirana*.

Lizarralde dice que en su momento tuvo la oportunidad de hacer llegar a Albania libros de literatura española y de América Latina que hasta entonces eran desconocidos, sugiriendo su traducción y su publicación, y sugiriendo también la compra de algunas películas para el cine y la televisión, la transmisión de las canciones españolas en la radio albanesa, etc. Lizarralde (2008) confirma que después de los primeros años, la intención de su visita a este país (prohibido incluso en los pasaportes españoles de los años 60 y 70⁴⁵) había cambiado. Su mujer y él se habían convertido, sin esperarlo, en un puente cultural entre los dos países. Así, Lizarralde empezó a traducir literatura albanesa después de 1990, cuando en Albania el Régimen ya había cambiado. Fue el primer traductor español que tradujo directamente del albanés al español.

Como ya se mencionó en el capítulo 1 de este trabajo, la primera difusión

⁴⁵ En el Anexo I se encuentran copias de pasaportes españoles expedidos en agosto de 1966 y en enero de 1973. <https://blogdebanderas.files.wordpress.com/2012/08/scan425.jpg> (Última consulta 16 de febrero de 2016).

televisiva del español después de la Dictadura, empezó en el año 2000, a través de las telenovelas venezolanas, argentinas y sobre todo mexicanas. La única serie española que se ha emitido en la televisión albanesa en esos años (2005) ha sido *Un, dos, tres* en la televisión nacional *Klan tv*⁴⁶. Actualmente se está emitiendo la serie *Seis hermanas* en la televisión *Top Channel*⁴⁷, que se emite también en la televisión española, en la 1⁴⁸.

En cuanto al cine español, hay que mencionar la iniciativa de la Embajada de España que hace ya muchos años, además de la semana del cine español, estrena cada viernes, en una Universidad privada de cine Marubi⁴⁹ en Tirana, una película española con subtítulos en inglés.

El período relativo a 1985-1990 es interesante de mencionar porque durante ese ciclo se formaron y se licenciaron los primeros profesores de español que forman parte hoy del único Departamento de Español en Albania, en la Universidad de Tirana.

Tras este panorama general, en el próximo apartado nos centraremos en el período situado entre 1985 y 1989, años en los que se implanta por primera vez el español en las aulas de la Universidad de Tirana.

2.2. 1985-1989: La primera implantación del español en las aulas universitarias de Tirana

2.2.1. Estructura y programa académico

Estos años son de suma importancia porque en ellos dos promociones de estudiantes de Grado, un total de 16 alumnos, comenzaron a estudiar español en la Universidad de Tirana. Estos estudiantes cursaban Filología Albanesa o Historia, y también recibían 6 horas de E/LE por semana. Los títulos académicos que obtenían se

⁴⁶ <http://tvklan.al/>.

⁴⁷ <http://top-channel.tv/new/tv/>.

⁴⁸ <http://www.rtve.es/television/seis-hermanas/la-serie/>.

⁴⁹ <http://www.afmm.edu.al/>.

denominaban: Filología Albanesa y elementos del español, e Historia y elementos del español. Durante el ciclo de grado de la promoción 1985-1989 hubo 12 estudiantes y durante la promoción 1986-1990 tan solo 4 estudiantes. Sus profesores fueron un albanés que había estudiado en Cuba y unos españoles que vivían en Albania bajo protección del partido comunista.

Su primer manual de E/LE, con el cual ya habían aprendido en la escuela secundaria de lenguas extranjeras “Asim Vokshi”, y que también sería el primer manual para la educación formal en Albania fue *Español en Directo*”⁵⁰, que sigue el modelo estructuralista⁵¹. Según el testimonio de profesor Fatmir Xhaferri,⁵² después de regresar de China le invitaron a Roma, al Instituto Cervantes, para elegir el manual con el cual empezarían las clases de E/LE en la escuela secundaria “Asim Vokshi”. Confiesa que eligió *Español en directo* simplemente porque le gustó más que las otras alternativas, sobre todo por el tratamiento de los contenidos gramaticales.

Según el plan de estudios (1983)⁵³ redactado por el Ministerio de Educación y de Cultura, para la licenciatura de Historia y elementos del español, estaban previstas 660 horas de clase al año, con una media de 7 horas semanales durante los cuatro años de estudios.

Todas las demás asignaturas eran de la rama de Historia (Historia de Albania, Historia medieval, Historia contemporánea de Asia, África y América Latina, etc.) y de ideología política (Historia del partido comunista de Albania, Economía Política, etc.).

⁵⁰ VV. AA. (1975) *Español en directo*. Madrid: SGEL. Editorial SGEL.

⁵¹ El modelo estructuralista se desarrolla a través de los ejercicios estructurales que son propios de propuestas didácticas de los años 60 y 70 del siglo XX basadas en el estructuralismo y en el conductismo, tales como el Método audiolingüe o el Enfoque oral. El conductismo postula que una lengua se aprende a base de repetir estructuras y formar hábitos lingüísticos correctos. Ello explica que una de las características esenciales de los ejercicios estructurales sea su carácter repetitivo, en el que supuestamente yace la clave de su efectividad.

(http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ejercicioestructural.htm, última consulta 28 de marzo de 2016).

⁵² Uno de los profesores que se licenció en Filología Hispánica en China en los años 70, uno de los pocos países a los que podían ir los albaneses con el permiso del Estado.

⁵³ Su copia completa en albanés y la traducción al español, se encuentran en el Anexo IV.

En cuanto al plan de estudios (1984) redactado por el Ministerio de Educación y de Cultura, para la licenciatura de Lengua y Literatura albanesa y elementos del español, estaban previstas 1135 horas de clase de español como lengua extranjera al año. Las demás asignaturas eran de Lengua y Literatura albanesa (Fonética del albanés, Morfología del albanés, Introducción a la lingüística, etc.), y otras como: Historia de la literatura extranjera, Teoría de literatura, Historia del Partido Comunista de Albania, Economía Política, etc.

Algunos de los profesores, como ya se ha mencionado, eran españoles nativos, miembros del FRAP. Ramón Sánchez Lizarralde, en una entrevista para un blog⁵⁴ en Internet, Lizarralde, que falleció en el año 2011, cuenta que vivió en Albania cuatro años a principio de los años ochenta, como militante, para colaborar en las ediciones en español de *Radio Tirana* e impartiendo clases de español como lengua extranjera. Luego fueron la afición y el interés por la literatura los que hicieron que al regresar a España, siguiera traduciendo del albanés.

2.2.2. El material didáctico

Difícilmente se pueden encontrar los materiales que se utilizaban entonces para enseñar E/LE. Disponemos solo de dos libros: *Historia de España* (Pierre Vilar, 1978⁵⁵) y *España y Su Civilización*⁵⁶ (Lidia Dovadoli, Edizioni Calderini, 1971). Nos permitimos considerarlos como materiales de E/LE, ya que según el testimonio del ex estudiante y propietario de los ejemplares que hemos conseguido Serxho Rama, el contenido se utilizaba principalmente con objetivo lingüístico: definiciones de términos, vocabulario, sinónimos, antónimos, etc.

⁵⁴<http://seleucidproject.wordpress.com/2008/02/02/entrevista-a-ramon-sanchez-lizarralde-traductor-de-ismail-kadare-por-el-premio-que-le-concedi/>. (Última consulta, 26 de marzo de 2016)

⁵⁵ El libro no dispone de año de edición. En su epílogo aparece la fecha: febrero 1978, así que la consideramos como fecha de referencia.

⁵⁶http://books.google.al/books/about/Espa%C3%B1a_y_su_civilizaci%C3%B3n.html?id=8p3tPAAACA&redir_esc=y. (Última consulta, 26 de marzo de 2016)

Antes de hacer una presentación del contenido, sobre todo de *España y su civilización*, con el objetivo principal de hacer un panorama de los elementos culturales que se enseñaban a través de estos contenidos, tenemos que resaltar un hecho muy interesante que hemos descubierto sobre los autores de estos dos libros.

Primero, ninguno de los dos autores es español y esto tal vez se debía a la imposibilidad de conseguir material directamente desde España o al hecho de que no se podía elegir cualquier libro o cualquier autor. Por ejemplo, Pierre Vilar (1906-2003) fue un historiador e hispanista francés⁵⁷ y un marxista, ideología apoyada y utilizada por el Régimen dictatorial de Albania. Es interesante mencionar que los años 1985-1990 fueron los últimos años del comunismo en Albania. El dictador Enver Hoxha murió en el año 1985, pero los años después de su muerte siguieron siendo bastante duros desde el punto de vista del desarrollo económico, y el control seguía porque su sucesor Ramiz Alia (1925) quería seguir con el sistema que Hoxha dejó instaurado.

Según la información encontrada Internet, la breve pero influyente *Historia de España* de Pierre Vilar, fue un éxito de ventas incluso antes de permitirse legalmente su venta, prohibida durante el franquismo, y continuó siendo muy utilizada tanto en la enseñanza como en los ambientes progresistas en las décadas de 1970 y 1980⁵⁸. Pensamos que el hecho de que fuera prohibida durante el franquismo fue un motivo más para utilizarla en Albania en 1985 como material para enseñar español. Por otra parte, Livia Dovadoli, la autora del libro *España y Su Civilización*, es una escritora italiana y según la escasa información encontrada en Internet, ha publicado también manuales de E/LE⁵⁹.

Otro detalle interesante de los dos libros comentados es que el precio del primero, *Historia de España*, aparece en su portada en albanés con la moneda del país,

⁵⁷ http://es.wikipedia.org/wiki/Pierre_Vilar.

⁵⁸ Idem.

⁵⁹ <http://www.blia.it/biblioteca/?id=67062251>.

como si el libro hubiera sido impreso en Albania o para el mercado albanés, mientras que el segundo libro tiene expuesto el precio en la moneda italiana. No ha sido posible descubrir el origen de los libros y saber más sobre su llegada a Albania. Otra cosa interesante es que en el libro *España y Su Civilización*, el texto se acompaña de ilustraciones y de fotos en color de paisajes de los pueblos españoles, mapas, monumentos, etc.

En cuanto a la estructura de los dos libros, el primero, *Historia de España*, tiene un prólogo, cinco capítulos y un epílogo. Los cinco capítulos son: El medio natural y los orígenes del hombre; Los grandes rasgos de la Historia Clásica: La Edad Media; Los grandes rasgos de la historia clásicos: los tiempos modernos; Los grandes rasgos del período contemporáneo; y Las crisis contemporáneas.

Por su parte, el libro *España y Su Civilización*, empieza con información sobre la geografía de España y el resto del libro está dividido en períodos históricos: Edad Antigua; Edad Media; Edad Moderna; Edad Contemporánea; Siglo XX. Todos los periodos históricos contienen información sobre la historia, el arte y la literatura. Entre los textos de literatura (poesía, teatro, etc.) hay también información sobre la lengua. Por ejemplo, en la página 276 se habla de la pronunciación española.

A partir de dicho contenido deducimos por qué se consideró oportuno utilizar este libro como material de E/LE para estudiantes de lengua y literatura.

2.3. La implantación del español como segunda y tercera lengua en las Filologías de la Universidad de Tirana

En el año 2005 el español se introdujo en los currículos de la Facultad de Lenguas Extranjeras de Tirana, como segunda y tercera lengua optativa (Prodani, Leal, 2009) para los que estudiaban filologías de otros idiomas, en los tres años de estudios de grado.

A principios del año académico 2007-2008 el Gobierno de España se ofreció a apoyar a la Facultad de Lenguas Extranjeras de Tirana en la enseñanza del español. Esta ayuda se materializó, entre otras cosas, con la llegada del primer lector AECID de español (Prodani, Leal, 2009). Tras preparar y ser aprobado el programa de estudios, en septiembre de 2008 se abrió en la Facultad la sección de español “Lengua, literatura y civilización hispánica” con 40 estudiantes matriculados en el primer curso, aún dentro del Departamento de Italiano. En enero del año 2009, se abrió el Departamento de Español. De esta forma, el Departamento ha continuado teniendo lector de español hasta la actualidad, exceptuando el curso académico 2012-2013, a causa de una cancelación general de la mayoría de los lectorados de Europa del Este por parte del Gobierno Español debido a la crisis económica. Pasamos a hablar sobre la situación actual de la enseñanza del español en la Universidad de Tirana en el próximo capítulo.

2.4. El DELE en Albania

Actualmente los exámenes DELE se desarrollan en la Facultad de Lenguas Extranjeras bajo la responsabilidad del Instituto Cervantes de Roma, Embajada de España en Albania y el Departamento de Español, desde la convocatoria del mayo 2012, y algunos de los profesores del departamento son examinadores DELE. En Albania no hay Instituto Cervantes. “Casa de España” fue una organización sin ánimo de lucro que se encargó de organizar los exámenes DELE hasta el año 2011, cuando dejó de funcionar.

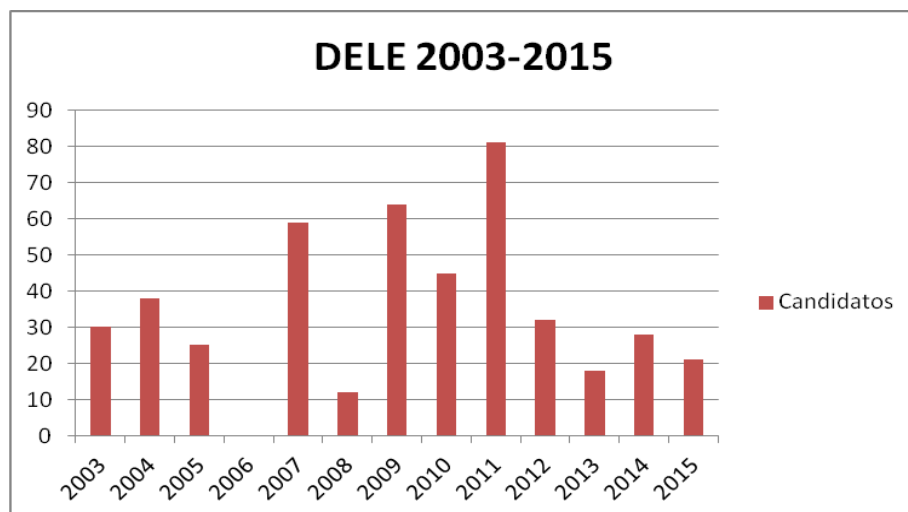
En la siguiente tabla se presenta de forma muy esclarecedora cuál ha sido la evolución del número de los candidatos inscritos a los exámenes DELE en el período mayo 2003 - noviembre 2015 por niveles y por convocatorias.

Año	Inscritos (total)	Convocatorias	Inscritos A1-A2	Inscritos B1-B2	Inscritos C1-C2
2003	30	15 Mayo	0-0	2-1	0-0
		15 Noviembre	0-0	2-13	0-0
2004	38	21 Mayo	0-0	3-16	0-2
		17 Noviembre	0-0	1-16	0-0
2005	25	24 Mayo	0-0	0-23	1-0
		1 Noviembre	0-0	1-0	0-0
2006	0		0-0	0-0	0-0
2007	59	22 Mayo	0-0	2-39	0-1
		17 Noviembre	0-0	7-5	0-4
2008	12	11 Mayo	0-0	3-4	0-4
		1 Noviembre	0-0	0-0	0-1
2009	64	27 Mayo	25-0	6-11	0-5
		17 Noviembre	0-0	5-8	0-4
2010	45	26 de Mayo	19-0	0-6	0-11
		9 Noviembre	0-0	0-2	4-3
2011	81	29 Mayo	0-19	18-17	0-5
		22 Noviembre	2-0	9-5	1-5
2012	32	27 Mayo	2-2	4-17	0-2
		5 Noviembre	0-1	1-2	1-0
2013	18	18 Mayo	5-1	5-4	0-3
		Noviembre	0-0	0-0	0-0
2014	28	24 Mayo	3-1	1-19	4-0
		Noviembre	0-0	0-0	0-0
2015	21	23 Mayo	0-0	2-19	0-0
		Noviembre	0-0	0-0	0-0

Cuadro 1. Datos del DELE en Albania según el IC de Roma⁶⁰.

Hemos visto oportuno añadir también un gráfico para poder visualizar de forma más clara la evolución del número de candidatos inscritos en los diplomas DELE.

⁶⁰ Hidalgo, Rafael (Comunicación personal, 8 de septiembre, 2015).



Lo interesante de estos datos es que la mayoría de los candidatos se han presentado a los niveles B1-B2, seguros de su nivel de español. Los datos nos muestran que se prefiere el nivel intermedio y esto es debido al poco valor que tienen los diplomas de nivel inicial de cara al mundo laboral y al miedo a no poder superar el nivel superior considerado de una complejidad mucho mayor.

Eso muestra una vez más que los estudiantes albaneses pueden poseer un “falso” nivel A1-A2, aunque, de todos modos, tampoco poseerían un verdadero B1 o B2 en todas las escalas propuestas por el *MCREL*, al menos los que nunca han participado en una clase de E/LE, aunque hay estudiantes que de verdad sorprenden por su habilidad en español, su soltura, y amplia competencia léxica.

Para hacer un análisis más exhaustivo, y tras haber analizado las circunstancias en las que se inserta el español en la Universidad de Tirana, pasamos en el próximo capítulo a analizar los elementos implicados en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje: los estudiantes y los profesores.

3. LA ENSEÑANZA DE E/LE EN ALBANIA: ELEMENTOS IMPLICADOS

"Learning another language is like becoming another person."

Haruki Murakami⁶¹

⁶¹ Escritor japonés contemporáneo.

3.1. El perfil del estudiante

Para construir el perfil del estudiante albanés de E/LE que vamos a tener en cuenta en esta investigación, pensamos que es importante volver al listado de los factores individuales estudiados por la teoría de la adquisición de segundas lenguas que dificultan o facilitan el aprendizaje de las lenguas extranjeras, según la propuesta de Rod Ellis (2008). También añadiremos a esos elementos el enfoque de Raquel Rubio Martín (2011) en su artículo “Diseñando el perfil del estudiante universitario japonés de español como lengua extranjera/segunda lengua”⁶². Rubio Martín (2011) menciona también a otros autores entre los que destacamos a Krashen (1981), Spolsky (1989) y Arnold (2000).

Según Rubio Martín (2011), la mayoría de los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje de las lenguas extranjeras tienen que ver con el alumno, ya que este es considerado como el eje del proceso enseñanza-aprendizaje. Y es que, como afirma Earl Stevick (1980: 4), «el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende no tanto de cosas como materiales y técnicas, sino de lo que pasa dentro entre las personas en el aula». Por ello, y siguiendo a Arnold (2000), consideramos que la importancia de los factores afectivos radica en que, no siendo determinantes, son los que van a facilitar u obstaculizar los procesos cognitivos que son necesarios para aprender una lengua. Este hecho está comprobado científicamente, como afirma Arnold, ya que hay una relación indispensable entre lo afectivo y lo cognitivo, siendo un contexto afectivo positivo un ambiente favorable para el aprendizaje.

⁶² http://comprofes.es/sites/default/files/slides/rubio_martin_raquel.pdf (Última consulta 16 de febrero de 2016).

No es fácil describir la relación de los profesores con los alumnos en la Universidad de Tirana, pero sí estamos de acuerdo en que, en principio, la enseñanza de una lengua extranjera tiene que acompañarse también con el componente afectivo. En cuanto a la Universidad de Tirana, no debemos generalizar sobre el hecho de que algunos profesores prefieren mantener una relación distante con los alumnos y otros una relación más cercana. Eso depende sobre todo de la edad y del temperamento del profesor. Entre el alumnado sí existe un miedo extendido al error que, normalmente, no se suele mitigar por la actitud del profesor, sino por el sistema educativo en sí, que como se ha mencionado en el primer capítulo ha sido influido (Saltykov 2008) y sigue siéndolo por el modelo soviético.

Por otra parte, los factores llamados externos o sociales son los que están determinados por el contexto en el cual el aprendiente está en contacto con la lengua extranjera, como las circunstancias en las que se produce la enseñanza, los factores socioculturales determinados por los rasgos socioculturales, y un largo etcétera. También los factores internos o individuales tienen un carácter social, ya que tienen que ver con la edad, el sexo, la aptitud, la motivación, los estilos de aprendizaje⁶³, etc., del aprendiente de la lengua extranjera (Rubio Martín, 2011). A continuación, analizaremos algunos de estos factores para intentar construir el perfil del estudiante albanés de español

3.1.1. La edad

Los estudiantes que estudian actualmente E/LE en la Universidad de Tirana tienen entre 18 y 23 años. Hay también algunos estudiantes que tienen más de 25 años, ya que la licenciatura en español empezó solo hace unos años, y hay personas que han querido reforzar sus estudios para conservar su puesto de trabajo y se han licenciado en

⁶³ Factores mencionados y definidos en el apartado 1.2. de la presente tesis.

español. En los últimos años viene siendo menos frecuente que los estudiantes tengan asignaturas pendientes o que no obtengan la licenciatura a tiempo.

3.1.2. El sexo

La mayoría de los estudiantes en las clases de español son mujeres. Esto es algo normal en la Facultad de Lenguas Extranjeras en Tirana, pero en el caso del español esto es aún más común por la vía inicial de la difusión del español en Albania, las telenovelas.

3.1.3. El contexto social de aprendizaje: La Universidad

Algunos estudiantes han estudiado previamente tres años de español en la Escuela de Enseñanza Media de lenguas extranjeras de Tirana “Asim Vokshi”; otros han asistido a clases particulares de español. También hay estudiantes que han ido a escuelas generales y no han estudiado español en sus escuelas ni han ido a clases particulares de español. De estos últimos hay algunos que, como ya se ha mencionado anteriormente, tienen un nivel de comprensión y de expresión entre A1-B1 y otros que no tienen conocimientos previos de español⁶⁴. En los últimos años para ayudar a estos estudiantes se han incorporado en el primer año de estudios, asignaturas puramente lingüísticas que tienen como objetivo desarrollar la competencia lingüística con el fin de que puedan avanzar con mayor facilidad en otras asignaturas en español. Sin embargo, el nivel a alcanzar en el segundo año, a partir de las asignaturas que se imparten, es muy alto, y no siempre los alumnos avanzan con el ritmo requerido para sus estudios. Así, puede suceder que alumnos que llevan tres años estudiando español, sean incapaces de

⁶⁴ La ley actual de los estudios universitarios permite a cualquier persona que consiga los s necesarios en el examen de Selectividad, acceder al Grado que le permitan esos puntos, sin pasar un examen de conocimientos específicos de la materia, incluidas las lenguas. En el caso de las lenguas extranjeras esto quiere decir que en el primer año se presentan estudiantes que en teoría son principiantes.

superar el nivel B1 que supone desenvolverse comunicativamente en situaciones cotidianas. Creemos que se tiene que trabajar aún más con los alumnos de primer año, añadiendo horas de E/LE, y cambiar la metodología de enseñanza. Más adelante hablaremos de un modo concreto sobre cómo mejorar este punto.

3.1.4. La transferencia lingüística

La mayoría de los estudiantes de español han estudiado previamente o siguen estudiando, inglés, francés, italiano, alemán, etc. pero ninguna de estas lenguas se utiliza como lengua vehicular en clase. Tal vez por la falta de dominio por parte de los estudiantes y porque los profesores que son nativos de la lengua materna de los estudiantes prefieren utilizar siempre la lengua materna de sus estudiantes y la suya propia.

En el nivel fonológico, los alumnos albaneses no muestran ninguna dificultad para pronunciar el español. En el nivel de ortografía, la tilde representa un problema grave, ya que en albanés no se utiliza y aprender sus reglas entraña una gran dificultad. Esto da como resultado que los estudiantes albaneses no usen las tildes al no considerarlas una regla de carácter obligatorio. En nivel morfosintáctico, según el profesor de morfología Serxho Rama en su artículo en la revista *Mediterráneo* (2010), a pesar de las diferencias, los alumnos albaneses no tienen problemas para asimilar las reglas de la lengua española. Rama (2010) opina que, ya que el sistema morfosintáctico del albanés es más complicado que el del español, los alumnos retienen sin problemas las reglas españolas. Sin embargo, el profesor Rama dice que el mayor reto es que los estudiantes tomen conciencia lingüística de las reglas en su propia lengua materna para poder entender las reglas y la complejidad del sistema del español.

3.1.5. Conductas socioculturales

A pesar de que Albania y España son países mediterráneos parecidos, obviamente tienen distinta historia y cultura y esto significa que hay muchos elementos que hay que enseñar a los estudiantes albaneses para que sean hablantes competentes de español. Factor que se ha analizado también en el apartado 1.4., y hemos llegado a la conclusión que Albania y España no son culturas de contacto. De todos modos, se profundizará en este aspecto en capítulos sucesivos de este trabajo y analizaremos elementos concretos sobre qué habría que enseñar y cómo habría que hacerlo.

3.1.6. La motivación

Los estudiantes albaneses estudian español porque les gusta España, su cultura, su música, el deporte, etc. Lo estudian también porque piensan que será una carrera fácil gracias a sus conocimientos previos de la lengua. Son menos los que estudian español por un puesto de trabajo, o sea por motivación instrumental, ya que el español no tiene mucha salida laboral en Albania. Así, actualmente en el sistema preuniversitario albanés no se imparte español, excepto en la escuela de idiomas “Asim Vokshi”. En cuanto a las academias de lenguas, sí hay algunas que buscan profesores de español pero para pocas horas y el salario es insuficiente. Una de las pocas salidas de trabajo es el servicio al cliente. Muchas empresas de este tipo, sobre todo italianas, tiene sus sucursales en Albania y necesitan jóvenes que hablen español.

3.1.7. Los estilos de aprendizaje

Como se ha mencionado anteriormente, al hacer el recorrido histórico sobre la enseñanza de lenguas en Albania, una de las mayores influencias en cuanto a la metodología de enseñanza ha sido la de la escuela soviética. Esto se puede notar todavía hoy en día en las clases de lenguas porque se sigue dando mucha importancia a la

gramática. De esta forma, se evita el enfoque comunicativo, por tareas, y también se huye de implantar otro tipo de herramientas como el material audiovisual y las nuevas tecnologías.

Los estudiantes albaneses que nunca han ido a una clase de E/LE y que son lo que llamamos “falsos principiantes”, vienen de una experiencia de aprendizaje “por la tele” y se enfrentan a una clase donde el material principal es el libro. Creemos que esto influye también en sus resultados porque si no sería muy difícil explicar por qué un alumno habla español sin ir a clase y después de estar varios meses en clase sigue cometiendo errores sistemáticos. Creemos que la metodología puede ser uno de los elementos que fallan, ya que no coincide con su estilo previo de aprendizaje de ese idioma.

Por otro lado, a los alumnos albaneses no les suele gustar trabajar en grupo. La experiencia nos muestra que tras pedir formación de grupos para elaborar una tarea, los alumnos solicitan y piden permiso para hacerlo de forma individual. A pesar de esto, los profesores insistimos en que trabajen en grupo porque la lengua la van a utilizar, en la mayoría de las ocasiones, interaccionando. Rubio Martín (2011) refiriéndose a los alumnos japoneses, aconseja que al principio se les debe forzar a hacer tareas individuales hasta que se sientan seguros; sin embargo, en el caso de los alumnos albaneses, hay que hacer lo contrario. Pensamos que ofreciendo material audiovisual podrían entender mejor la importancia del intercambio y de la interacción. De esta forma, es tarea del profesor partir del estilo de aprendizaje de los alumnos para poder ofrecerles otros tipos de aprendizajes con los que puedan desarrollar su competencia comunicativa en la lengua meta.

Tras haber analizado el perfil del alumno en la Universidad de Tirana, vamos a pasar a examinar el otro elemento determinante: el profesorado.

3.2. El perfil del profesorado de E/LE en Albania

La licenciatura actual de español en la Universidad de Tirana, que es al mismo tiempo la primera propia de español, se denomina: Licenciatura en Lengua y Literatura Española. Se imparte también E/LE para alumnos que estudian otras licenciaturas y que, al finalizar sus estudios, obtienen una licenciatura en dos lenguas, por ejemplo en la rama de Interpretación. Todavía no existe un máster propio de profesores de E/LE. Nunca ha habido formación específica para profesores de E/LE en la Universidad de Tirana. Incluso los profesores nativos que trabajaron entre los años 1985-1990 en la Facultad de Historia y Filología Albanesa, como ya se ha mencionado previamente, no tenían formación en E/LE.

En el momento del desarrollo de esta tesis, y del cuestionario hecho a los profesores y presentado y analizado en el capítulo 6, en el departamento trabajaban nueve profesores albaneses a tiempo completo y cuatro a tiempo parcial, y dos profesores nativos (una lectora y un profesor sin formación específica en E/LE). A este respecto, varios autores proponen un perfil del profesor de lenguas extranjeras. Por ejemplo, María Guadalupe Martínez Ortiz (2013: 7)⁶⁵ propone un perfil del docente de lengua basado en competencias que garantice un desempeño eficiente, eficaz y satisfactorio. Según Martínez Ortiz, el diseño de dicho perfil parte de la articulación de aprendizajes complejos que integra tres dimensiones básicas: saber ser, saber hacer, y saber estar. Estos conceptos, dice Martínez Ortiz (2013: 8) se basan en los cuatro pilares básicos de la UNESCO sobre la educación⁶⁶: dos de ellos integrados en la dimensión saber estar, otro sobre el desarrollo de algunas competencias para que los

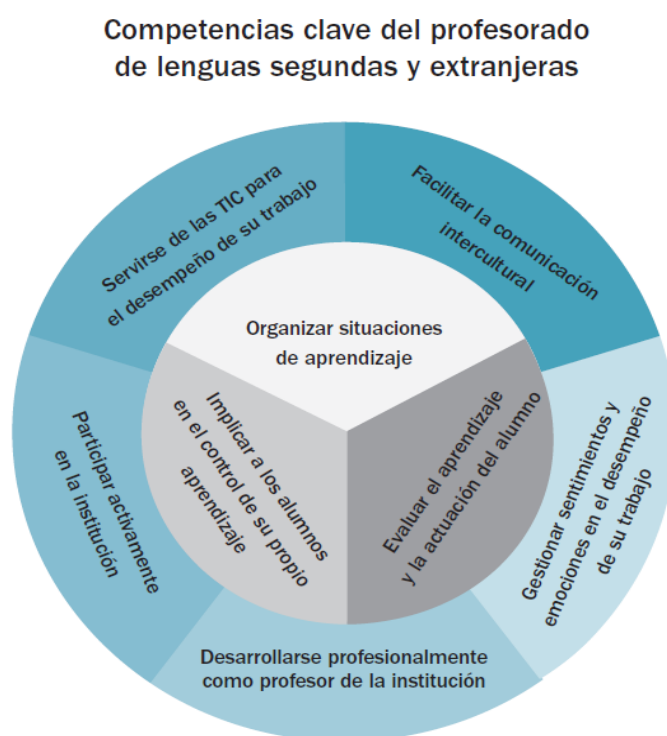
⁶⁵http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_II/Martinez_Ortiz_Maria_Guadalupe.pdf (Última consulta 12 de marzo de 2016).

⁶⁶http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF (Última consulta 16 de febrero de 2016).

profesores puedan crecer como personas autónomas y, por último, ser capaces de reflexionar sobre la práctica docente, y conocer el medio natural y social en sus múltiples interacciones con el fin de sustentar opiniones y compromisos con ellos mismos, con los demás y con el mundo.

Algunos autores (Medgyes 1999, Martín Martín 2000, Lakatos y Ubach 2005) discuten sobre los profesores nativos sin formación previa en enseñanza de lenguas, y perfilan también las ventajas y las desventajas de los profesores nativos y no nativos (tal y como se verá a continuación en los apartados 3.3. y 3.4.).

El Instituto Cervantes en su publicación sobre “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras” (2012: 8)⁶⁷, propone este esquema para enumerar dichas competencias:



Cuadro 2. Esquema “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras” (Instituto Cervantes 2012: 8)

⁶⁷http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf (Última consulta 16 de febrero de 2016).

Las tres competencias centrales, acompañadas por las cinco más periféricas, coinciden con conceptos, para nosotros, básicos de la enseñanza: enseñar la lengua en situaciones, convertir a los alumnos en aprendientes autónomos, y evaluación del aprendizaje y de la actuación.

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado⁶⁸ propone la tabla que se presenta a continuación y que nos parece muy interesante para la autoevaluación del docente en distintos tipos de tutorías: presenciales, telefónicas, telemáticas y por correo electrónico. De hecho, pensamos que para el docente la autoevaluación de la actividad docente es un proceso necesario y útil. El problema es que a veces no sabemos cómo hacerlo y nos centramos sólo en los resultados de los buenos alumnos o sólo de los malos alumnos. La tabla propuesta consigue que reflexionemos sobre algo en lo que podemos no pensar en el día a día de la labor docente. Además, es conveniente que el profesor se ponga en el lugar del aprendiente, al que le gustan las actividades con preguntas abiertas y que le dejan la sensación de que se ha logrado algo pero que todavía tiene que aprender y que esto es algo positivo.

⁶⁸Curso de formación online del INTEF

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd/cursofor/cap_4/cap4c.htm (Última consulta 16 de febrero de 2016).

AUTOEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE				
ASPECTOS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
A. PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA				
Planifico cada unidad didáctica				
Preparo cada una de las sesiones de tutoría colectiva				
B. ACTIVIDADES DE INICIO DE LA SESIÓN DE TUTORÍA COLECTIVA				
Informo a los alumnos sobre el objetivo de la unidad				
Relaciono cada unidad didáctica con tres contenidos del campo y de otros campos de conocimiento				
Realzo actividades para sondear la existencia de conocimientos y requisitos previos en relación con los contenidos a trabajar				
Pongo en marcha las actividades programadas si detecto <i>lagunas importantes</i> entre el alumnado				
Compruebo la representación que se hacen los alumnos de los objetivos de trabajo que se persiguen				
C. PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS				
Estructuro la presentación respetando, tanto la lógica de los contenidos como las características y necesidades de los alumnos				
Destaco los contenidos nucleares en relación con los complementarios				
Utilizo mapas conceptuales, esquemas, cuadros				
Utilizo los materiales curriculares de los alumnos para trabajar con ellos la comprensión de los contenidos				
Fomento la toma de apuntes por parte del alumnado				
En las explicaciones utilizo ejes organizadores que abarcan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales				
Priorizo la dimensión práctica, funcional y de aplicabilidad de los contenidos				
Analizo las modificaciones introducidas en lo que había programado				
Organizo el tiempo de exposición y el de atención a las demandas y trabajo del alumnado				
En las sesiones de tutoría colectiva predomina un clima relajado				
Me considero receptivo a las intervenciones de los alumnos				
D. COMPROBACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LOS CONTENIDOS				

Las actividades y preguntas que propongo permiten obtener información valiosa sobre qué y cómo está aprendiendo el alumno				
Tomo alguna medida cuando los alumnos no han aprendido lo propuesto, tienen dificultades o necesitan profundizar más				
Compruebo regularmente el grado de aprendizaje de los alumnos				
Dialogo sobre los aprendizajes propuestos con todos los alumnos				
Organizo el aula de forma que permita el trabajo colectivo				
Planteo actividades que implican distinto grado de complejidad, a fin de responder a distintas necesidades y competencias de los alumnos				
Ofrezco ayudas distintas de las previstas a determinados alumnos para facilitar su progreso				
E. ACTUACIONES QUE PERMITAN LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO ENTRE LOS ALUMNOS				
Propongo algunas actividades que puedan desarrollar todos los alumnos				
Las actividades propuestas a los alumnos con mayores dificultades responden a sus necesidades, evitando puramente repetitivas o de mera reproducción				
El feed-back que proporciono a los alumnos enfatiza sus logros y no solo sus limitaciones				
F. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN				
Tengo en cuenta el tipo de conocimientos procedimentales específicos que el alumnado debe utilizar en su tarea				
Tengo en cuenta el tipo de capacidades que el alumnado debe utilizar para resolver las tareas (recuerdo, comprensión, expresión)				
La evaluación que llevo a cabo permite obtener información sobre el origen de los fracasos del sujeto, de modo fácil y preciso				
Utilizo distintos métodos, contextos instrumentos de evaluación				
Los criterios de evaluación que utilizo son suficientemente claros				
Comunico los resultados de la evaluación mediante mensajes relevantes para facilitar el aprendizaje				
Evito la comparación entre alumnos				
Promuevo actividades de autoevaluación				

Cuadro 3. Tabla de la autoevaluación del docente, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado

Como se puede apreciar en la tabla del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, la autoevaluación se centra en la enseñanza presencial, que es la que nos interesa, y se debe analizar desde diferentes ángulos: en primer lugar, se resalta la importancia de la planificación de las secuencias didácticas; en segundo lugar, la importancia de exponer los objetivos de las sesiones: los alumnos deben saber en todo momento qué hacen y por qué, hacia dónde van; en tercer lugar, cómo se presentan los contenidos, aunque esta tabla se dirige a la enseñanza de la lengua materna y a otras materias en la lengua materna, podemos ver algunos que son importantes también para la enseñanza de la lengua extranjera, por ejemplo, la priorización de la dimensión práctica, la atención al alumnado, la organización del tiempo, etc.; en cuarto lugar, debemos asegurarnos de la comprensión de los contenidos, hablando con los alumnos, por ejemplo, y favoreciendo y propiciando el trabajo cooperativo; en quinto lugar, se considera la importancia de favorecer el auto concepto de los alumnos, esto es de suma importancia: tenemos que hacer que los alumnos se sientan cómodos y pierdan el miedo al error; por último, se habla de la importancia de la autoevaluación, que aparece de forma latente, así como la necesidad de tener en cuenta las capacidades de los alumnos.

Lakatos y Ubach (1995: 239), por su parte, hablan de intrusismo en la enseñanza de lenguas. Se plantean si un individuo, solo por el hecho de hablar su lengua nativa, será capaz de hacer hablar a estudiantes extranjeros dicha lengua. Obviamente mantenemos la tesis propuesta por los autores:

(...) para ser capaz de enseñar un idioma no basta con saber utilizarlo. Es necesario también tener unos mínimos conocimientos sobre cómo se efectúa el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Y este es bien diferente del que vive el niño cuando aprende a hablar. La lengua, como producto social, impone en el hablante una cierta concepción del mundo que la sociedad en la que vive ha adoptado como suya y que se manifiesta claramente en aspectos tan dispares como la cantidad de fonemas, los términos de parentesco, la forma en que se divide el día, las fórmulas de tratamiento o la existencia o no de un término par un concepto abstracto.

Además de todo eso, el profesor tiene que ser competente socioculturalmente, esto quiere decir que tiene que ser capaz de relacionar la actividad lingüística con marcos de conocimiento propios del país donde se habla la lengua meta. Como convenciones de la lengua, convenciones sociales, comportamientos ritualizados y referencias culturales de diverso orden. En el caso de los hablantes nativos cuya formación no se corresponde con la del profesor de español digamos que, por su naturaleza de nativos, tienen adquirida esta competencia pero... ¿y un profesor no nativo que conoce perfectamente la lengua? ¿En qué posición queda?

Janaina (2011), citando a Higgins (2003), destaca un factor que nos parece muy importante: afirma que la dicotomía entre el hablante nativo y el no nativo (ellos se refieren al inglés) es una cuestión más social que lingüística: «o nosso parâmetro deveria ser a postura ideológica de cada usuário da língua frente às suas identidades, as quais se mostram muito mais significativas que o rótulo recebido por ele⁶⁹» (2011:73). Esto quiere decir que los profesores, debido a esta dicotomía, estarían divididos entre los que poseen y los que no poseen conocimiento de la lengua, sin tener en consideración las perspectivas personales de cada uno, y es por ello, que tenemos que considerar y comprender las identidades lingüísticas y sociales de los hablantes, es decir, no pensar en quién se es, sino en lo que sabe, y nosotros añadimos: lo que sabe hacer con la lengua.

A continuación trataremos de describir cómo es el profesor nativo y cómo es el profesor no nativo, desde diferentes perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

⁶⁹ Nuestro parámetro debería ser la postura ideológica de cada usuario de la lengua frente a sus identidades, las cuales se muestran mucho más significativas que el título recibido por él. (Traducción propia.)

3.2.1. Profesorado no nativo

Solo el no nativo puede servir de modelo imitable de aprendiz de lengua extranjera que ha tenido éxito.

- a) El profesor no nativo puede enseñar estrategias de aprendizaje con más efectividad, ya que ha pasado por la experiencia de su propio aprendizaje.
- b) El profesor no nativo puede proporcionar más información (se supone que explícita) sobre la lengua extranjera, que ha tenido que estudiar y sobre la que ha tenido que reflexionar más que el nativo.
- c) El profesor no nativo puede prever mejor las dificultades con las que se van a encontrar los aprendices.
- d) El profesor no nativo puede tener un mayor grado de empatía con los alumnos.

Por regla general, la constante lucha del profesor por mejorar sus propios conocimientos de la lengua que enseña, le hace más comprensivo con sus alumnos, en cuanto a las dificultades que entraña el aprendizaje de una LE.

Según Lakatos y Ubach (1995), el profesor no nativo tiene un nivel de dominio de la lengua y de la cultura inferior al del nativo. Mientras que Francisco Matte Bon (2010) mantiene que un elemento fundamental de la formación de un profesor de idiomas es el haber vivido la experiencia de aprender uno o varios idiomas⁷⁰. Matte Bon afirma que hay profesores nativos, en la enseñanza de algunas lenguas como el inglés, por ejemplo, que no tienen formación gramatical o la tienen muy limitada y es por ello que cuando enseñan la lengua prefieren darles importancia a otros contenidos donde tienen mayor dominio y que pueden explicar. Por otro lado, según Matte Bon, complementan esta falta ofreciendo un vocabulario más amplio, mejor pronunciación, uso de diferentes registros y una fluidez comunicativa mucho mayor.

⁷⁰ [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_00_Entrevista MatteBon.pdf?documentId=0901e72b80dd2677](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_00_Entrevista%20MatteBon.pdf?documentId=0901e72b80dd2677) (Última consulta 16 de febrero de 2016).

El profesor no nativo se enfrenta a una clase monolingüe y en ella conoce la lengua y la cultura materna de sus alumnos, esto seguramente es una ventaja para él (Lakatos y Ubach (1995: 242). Pero el hecho de que el profesor conozca la lengua de sus alumnos puede llevarlo a utilizarla más de lo debido en clase. Por ejemplo, para explicar reglas gramaticales los profesores no nativos tienden a recurrir a la lengua materna para hacer comparaciones. A veces esto puede ayudar, por ejemplo en el caso del pronombre español “usted”, en albanés no hay un equivalente al mismo. Y para el registro formal se utiliza “vosotros”. En este caso, en una clase de nivel A1, el profesor albanés puede recurrir a su idioma materno. Pero puede haber ocasiones, por ejemplo, para explicar los tiempos verbales, en las que si la explicación se hace en albanés para encontrar similitudes y luego decir las diferencias, y el profesor puede entrar en un callejón sin salida.

Por último, hemos de hablar también de la definición de léxico. Para todos los profesores, especialmente los no nativos, es muy común la situación en clase en la que los alumnos preguntan por distintas palabras que quieren conocer en la lengua meta o quieren saber qué significan en su lengua materna.

3.2.2. Profesorado hispanohablante

En nuestra opinión, el profesor nativo de E/LE, antes que nada, debería ser un profesor de lengua y no un nativo con cualquier formación que ejerce como profesor de lengua por el simple hecho de ser nativo.

Estamos de acuerdo con lo que propone Medgyes (1998:435) en referencia a que el profesor nativo habla una lengua real, es más innovador, es menos formal, no utiliza la L1. Pero volviendo a la opinión de Martín Martín (2000) y Lakatos y Ubach (1995), el profesor nativo no puede ser un modelo real para los alumnos y ofrecerles estrategias de aprendizaje como lo haría un profesor no nativo. El profesor nativo sí puede ofrecer

más vocabulario de forma espontánea a sus alumnos sin esforzarse en encontrar el término en su lengua, pero también puede hacer que los alumnos tengan miedo al error y pueden hablar menos con su profesor nativo. Tal vez es por esto que, según el esquema de Medgyes (1998:435), el profesor nativo tolera más errores que el no nativo.

Como bien dicen Lakatos y Ubach (1995), son muchos los factores que influyen en que el profesor ideal en un contexto sea un nativo o un no nativo, pero es imposible enumerar todos los contextos posibles, todas las razones por las que alguien en cualquier rincón del mundo decide aprender una lengua extranjera y saber por qué opta por un tipo de profesor y no por otro. De todos modos, opinamos que a partir del contexto albanés, donde el español se estudia como una LE, y los profesores nativos son pocos, los profesores no nativos y nativos con formación adecuada seguramente son indispensables para el futuro del español en Albania.

3.3. Metodologías de enseñanza de segundas lenguas utilizadas en la actualidad en Albania

Definimos la metodología como «aquel componente del currículo que se relaciona con los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos; atañe fundamentalmente al papel y funciones que se asignan al profesor» (*Diccionario clave de términos de E/LE*, 2008⁷¹) y, en este sentido, lo primero que debemos hacer es definir el contexto en el cual los alumnos albaneses aprenden E/LE.

El español es una lengua extranjera para los albaneses, se enseña en un contexto formal (Ellis, 1998) recibiendo un enorme *input* por la televisión y otros medios de comunicación. El *input* proveniente de la televisión hace unos años era mucho mayor,

⁷¹ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologia.htm (Última consulta 16 de febrero de 2016).

ya que se emitían casi diez telenovelas hispanohablantes al día. Hoy este número se ha reducido a casi a la mitad.

El segundo paso para definir la metodología actual sería analizar la figura del profesor. Lakatos y Ubach (1995) dicen que el buen profesor ha sabido siempre que la enseñanza se centra en el alumno. En este sentido, nos vamos a centrar en analizar cómo enseña el profesor nativo y cómo enseña el profesor no nativo.

También, otro factor que creemos importante para concretar y definir la metodología que se utiliza actualmente para enseñar E/LE en Albania, sería un inventario de los manuales utilizados, algo que veremos detenidamente en el apartado siguiente 3.4.

Como bien menciona Medgyes en su esquema (1998:435),⁷² los profesores no nativos se pueden centrar más en la precisión, en las reglas gramaticales, en los registros formales, en la forma, y en las palabras escritas, mientras que el profesor nativo se centra en la fluidez, en las capacidades orales y en los registros coloquiales.

Otra afirmación de Medgyes es que el profesor no nativo utiliza un sólo libro de texto, mientras que el profesor nativo utiliza una variedad más amplia de materiales. A partir de la experiencia albanesa, es verdad que el profesor no nativo suele utilizar casi siempre sólo un libro de texto mientras que los no nativos suelen utilizar más de uno a la vez, para completar con actividades de alguna destreza o vocabulario. Medgyes añade que el profesor no nativo hace más exámenes y el profesor nativo favorece el trabajo en grupo y en pareja. Creemos que esta afirmación de Medgyes también puede ser verdad, sobre todo en países como Albania donde la enseñanza se ha basado durante mucho tiempo en el método gramática-traducción y su influencia se sigue viendo reflejada en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Vemos oportuno mencionar algunas características

⁷² Anexo V.

de dicho método porque es el que más huella ha dejado en la enseñanza de lenguas en Albania.

Así, el método gramática-traducción⁷³, que empezó a desarrollarse a finales del siglo XIX, tiene como característica principal considerar que la lengua es un sistema de reglas que debe ser enseñado mediante textos y relacionado con las reglas y significados de la lengua materna. La base, tanto de la descripción lingüística como de las actividades realizadas en clase, es la lengua escrita. El vocabulario se aprende mediante listas de palabras y se pone especial énfasis en el grado de corrección de la traducción. El aprendizaje de la gramática se realiza de forma deductiva, es decir, se presenta una regla, que se explica y memoriza y luego se practica con ejercicios de traducción. La oración es la unidad básica de la enseñanza y de la práctica lingüística. La lengua de enseñanza es la primera lengua del aprendiente. El profesor es el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, la autoridad máxima. Su función consiste en proporcionar los conocimientos lingüísticos y corregir los errores producidos por los aprendientes. El estudiante, por el contrario, tiene un papel poco participativo, se limita a seguir las instrucciones del profesor, a memorizar reglas y listas de vocabulario, a leer y a traducir.

Por otra parte, también creemos necesario añadir la definición y algunas características del enfoque comunicativo⁷⁴, y del enfoque por tareas⁷⁵, ya que son los métodos por los que se rigen los manuales utilizados por los profesores, sobre todo nativos, en Albania, y también los métodos de los que partiremos para llevar a cabo nuestro análisis en los próximos capítulos.

⁷³ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm (Última consulta 16 de febrero de 2016).

⁷⁴ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm (Última consulta 16 de febrero de 2016).

⁷⁵ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm (Última consulta 16 de febrero de 2016).

En el método del enfoque comunicativo, la lengua no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos como vocabulario, reglas, funciones; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben realizar tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma. La interacción oral entre los alumnos es muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase⁷⁶.

Por su parte, el enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación. La propuesta para el enfoque por tareas surgió en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos.⁷⁷

En conclusión, podemos decir que no es fácil determinar la metodología utilizada en Albania, ya que se trata de una metodología con consecuencias del pasado y del desarrollo conceptual actual, que está influida por el contexto peculiar del aprendizaje del español en Albania. Para seguir definiendo dicha metodología restringiremos nuestro análisis a otro elemento implicado a la enseñanza: los manuales utilizados.

⁷⁶ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm (Última consulta 16 de febrero de 2016).

⁷⁷ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm (Última consulta 16 de febrero de 2016).

3.4. Listado de los manuales de E/LE en la Universidad de Tirana

Como último apartado de este capítulo, creemos oportuno hacer un breve listado de los manuales de E/LE que se utilizan en la Universidad de Tirana, aunque no se pretende hacer un análisis pormenorizado de los mismos, ya que será el objetivo del capítulo 8 de la presente tesis.

En las aulas albanesas el manual es una referencia importante pero, a pesar de ello, no son muchas las opciones que se ofrecen tanto al profesorado como al alumnado. Hasta el día de hoy no existen manuales de E/LE redactados y editados en Albania como pasa con otras lenguas como el francés o el italiano, sobre todo para la enseñanza preuniversitaria. Todos los manuales de E/LE que se pueden encontrar en la biblioteca de la Facultad de Lenguas Extranjeras de Tirana y en algunas librerías de Tirana son ediciones españolas.

En nuestra opinión, dos de ellos son los manuales “históricos” en Albania. El primer manual de E/LE utilizado, como ya se ha referido, es *Español en Directo* (SGEL, 1974) el cual ya no se utiliza, y *Es Español*, una edición de Espasa Calpe de 2001. El primero es histórico justo porque fue el primero con el cual aprendieron E/LE los primeros profesores albaneses y el segundo porque a pesar de no ser una edición de los últimos años, como se comprobará en los datos recogidos en la encuesta hecha a los profesores en el capítulo 6, es el más utilizado por los profesores no nativos.

Un análisis detallado de la estructura y del contenido de los mismos se ofrecerá en el apartado 8.4., del capítulo 8 del presente trabajo. Así, veremos que, algunos de los manuales mencionados por los profesores nativos son: *Aula*, *Prisma*, *Sueña* (Anaya, 2006), *Bitácora* (Difusión, 2011) y *Aula Internacional* (Difusión, 2005). En dicho capítulo se ha llevado a cabo también un análisis de la competencia sociocultural de estos manuales, basándonos en una ficha de análisis del contenido sociocultural de

creación propia con inspiración en la propuesta por Fernández López en su artículo “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos” que forma parte del *Vademécum para la formación de profesores* de SGEL (2004).

A nuestro parecer es relevante mencionar que en las aulas universitarias albanesas, los manuales predominantes son los que mantienen una metodología tradicional, basada en la gramática y con base poco comunicativa. Tan solo *Aula* y *Aula Internacional* se enmarcan dentro de la metodología comunicativa.

Resumiendo, en este capítulo se ha intentado delimitar qué materiales y metodologías se usan para la enseñanza y quiénes son los responsables de la misma. Antes de adentrarnos en el análisis concreto de la competencia sociocultural en los próximos capítulos, para poder alcanzar el objetivo de nuestra tesis, tenemos que establecer cuál es nuestro concepto de ser competente socioculturalmente y solo así podremos ver cómo los factores analizados en esta investigación actúan en beneficio o no de la consecución plena de esta subcompetencia.

4. DEFINIENDO LÍMITES CONCEPTUALES: CULTURA, COMPETENCIA SOCIOCULTURAL Y ELEMENTOS DE LA PRAGMÁTICA

“Visto desde el punto de vista pragmático, el mundo es uno pero en maneras diferentes.”

William James⁷⁸

⁷⁸ Filósofo estadounidense 1842-1910.

4.1. Delimitación conceptual del término cultura

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, cultura es: El conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.⁷⁹

Ahora bien, dada la amplitud del término, necesitamos concretar una definición que nos sirva para acotar nuestro trabajo y para profundizar en lo que nos concierne: la competencia sociocultural. Así, Lourdes Miquel López (2004) a partir de diferentes definiciones de cultura, sobre todo de índole antropológico y etnográfico, hace una enumeración de las que están más estrechamente relacionadas con la tarea del docente de E/LE:

1. La cultura es un sistema (Miquel, 1999: 39-42) integrado en el que cada elemento está relacionado con los demás, creando un todo.
2. La cultura es un código simbólico, que acorta las distancias entre los miembros del grupo y facilita la comunicación.
3. La cultura es arbitraria (Miquel, 1997: 3), igual que la lengua, resultado de una convención.
4. La cultura es compartida por los miembros de su comunidad. No hay cultura si sus miembros no comparten los mismos patrones de comportamiento.
5. La cultura se aprende –o, mejor se adquiere– con el aprendizaje de la lengua y más allá del mismo, hasta que se termina el proceso de socialización. La cultura se reproduce entre sus propios miembros.
6. La cultura es taxonómica y todos sus miembros comparten las mismas categorías, que les sirven como guía de funcionamiento dentro de su grupo.

⁷⁹ <http://lema.rae.es/drae/?val=cultura>.

7. La cultura se manifiesta en distintos niveles de conocimiento, explícitos e implícitos, y por esa razón resulta tan difícilmente detectable en muchas ocasiones.

8. La cultura tiene una gran capacidad de adaptabilidad –igual que la lengua-.

A partir de todas estas definiciones, Miquel (2004) concreta que la cultura es una organización del caos, del marasmo, del continuum que es la realidad: así, la manera que hemos encontrado los humanos para hacer frente al caos es ordenarlo. Por esa razón, una buena parte de la cultura es la clasificación del mundo, organizándolo en categorías implícitas que, en la mayor parte de los casos, no son visibles, pero que permiten una organización más eficaz.

Aunque esta definición nos parece acertada, creemos que es conveniente abarcar un mayor número de componentes y ser más concretos para poder centrarnos de forma más objetiva en el propósito de esta tesis. En este sentido, la definición que nos parece más acertada es la que Miquel y Sanz (2004: 3), partiendo de los aportes de Harris (1990) y Porcher (1986): la cultura es un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar.

Definición a la que podríamos añadir la de Porcher (1986:13):

Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone; son las opiniones (filosóficas, morales estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber. Y, para completar este marco teórico, nos permitimos añadir que la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad.

Muy a colación con esta definición encontramos un ejemplo muy gráfico que nos presentan Scollon & Scollon (1995: 122) cuando intentan responder a la pregunta qué es cultura. La situación tiene lugar entre un japonés y un estadounidense que se encuentran en un avión. Durante su conversación, en el momento en el cual se

presentan, aunque aparentemente parece ir todo bien, por pertenecer a culturas distintas se producen fallos culturales y se crean unos malentendidos, que en el caso de un encuentro de negocios podrían ser fatales.

La conversación⁸⁰ que mantienen es la siguiente:

Mr. Richardson: By the way, I'm Andrew Richardson. My friends call me Andy. This is my business card.

Mr. Chu: I'm David Chu. Pleased to meet you, Mr. Richardson. This is my card.

Mr. Richardson: No, no. Call me Andy. I think we'll be doing a lot of business together.

Mr. Chu: Yes I hope so.

Mr. Richardson (reading Mr. Chu's card): "Chu, Hon-fai", I'll give you a call tomorrow as soon as I get settled at my hotel.

Mr. Chu (smiling): Yes. I'll expect your call.

Scollon & Scollon (1995: 122-123) explican que los dos hombres se quedan con distintas sensaciones después de este encuentro. Mr. Richardson está muy contento de haber conocido a Mr. Chu y está seguro de que han tenido un muy buen primer encuentro. Él piensa que como Mr. Chu sonrió al final era una buena señal. Cree que ha mostrado respeto a Mr. Chu llamándole por su nombre en chino, y no David, como correspondería con el occidental, y esto es gracias a sus conocimientos de esa civilización. Por su parte, Mr. Chu se sintió muy incómodo con Mr. Richardson. Siente que será difícil trabajar con él y que Mr. Richardson puede ser un poco insensible a las

⁸⁰ Traducción en español (traducción propia):

Sr. Richardson: Por cierto, soy Andrew Richardson. Mis amigos me llaman Andy. Esta es mi tarjeta.

Sr. Chu: Soy David Chu. Encantado de conocerle, señor Richardson. Esta es mi tarjeta.

Sr. Richardson: No, no. Llámame Andy por favor. Creo que haremos muchos negocios juntos.

Sr. Chu: Sí, eso espero.

Sr. Richardson: (leyendo la tarjeta de Sr. Chu): "Chu, Hon-fai", te voy a llamar mañana después de acomodarme en el hotel.

Sr. Chu (sonriendo): Sí. Esperaré su llamada.

diferencias culturales. Se molestó porque Mr. Richardson utilizó su nombre Hon-fai en vez de David o Mr. Chu, y fue por vergüenza por lo que él sonrió.

A través de esta conversación y de los fallos pragmáticos (Thomas 1983) que se producen, Scollon and Scollon nos quieren mostrar la importancia de la cultura del otro, la cultura de la lengua que se está aprendiendo; compartimos esta idea y será esta la línea de actuación que elijamos para proponer actividades didácticas que mejoren la enseñanza de la competencia sociocultural en Albania. Pensamos que el fallo de comunicación que se produce entre los interlocutores, hace que la futura relación entre ellos no sea buena, o mejor dicho: que no sea la que ellos esperan. Para decir esto nos basamos en la definición de Miquel (Vademécum, 2004:527):

El error sociocultural (Thomas, 1983) es aquél no atribuible a ninguna otra subcompetencia comunicativa⁸¹, es aquél que produce –o puede producir– un malentendido, una fractura en la relación entre los hablantes. Los hablantes nativos de una lengua pueden ser benevolentes con un error lingüístico pero no con un error sociocultural, y muchas veces se tiende a juzgar a la persona.

En el contexto de la enseñanza de las segundas lenguas, a la hora de decidir cómo enseñar a los alumnos el concepto del error sociocultural y cómo evitarlo, Dagmar Scheu y García Iborra (2001), basándose en la idea de Thomas (1983), dicen que “hay que hacer conscientes a los alumnos” primero de su propia cultura y luego de la segunda, y que, antes que nada, tenemos que ayudar a los alumnos a reconocer el modelo de su propia cultura y cómo esto afecta su manera de vivir y su punto de vista. En segundo lugar, tenemos que cultivar los conocimientos culturales de los alumnos para que sean capaces de reconocer sus diferentes partes. El mismo concepto lo desarrolla Kasper (1997) con el término *awareness raising* (*hacer conscientes*),

⁸¹ En el siguiente apartado 4.2, se definirá la competencia comunicativa y después en el 4.3., la competencia sociocultural y competencia pragmática, como sub-competencias pertenecientes a la competencia comunicativa.

ofreciendo una metodología para la enseñanza de la pragmática de la lengua meta, a los alumnos de lenguas extranjeras, a partir de actividades que fomenten la conciencia de las diferencias culturales en el momento de producir los actos de habla. Estando de acuerdo con ellos, será este concepto el que tengamos en cuenta para justificar nuestra propuesta de actuación pedagógica, prestando atención también al papel fundamental del profesor que, como recomienda Gómez Navarro (2008:12), “debe conocer qué experiencias y conocimiento sociocultural previos tiene el estudiante de su cultura y de la cultura meta, porque la conciencia de la relación entre ambas, es necesaria para el desarrollo de la competencia intercultural.”

Así, el hacer conscientes a los alumnos con un *awareness-raising task* en clase de LE tiene que tener como objetivo sensibilizar a los alumnos de las diferencias y de las similitudes entre las dos culturas. Y esta será la idea que posteriormente desarrollaremos en el presente trabajo.

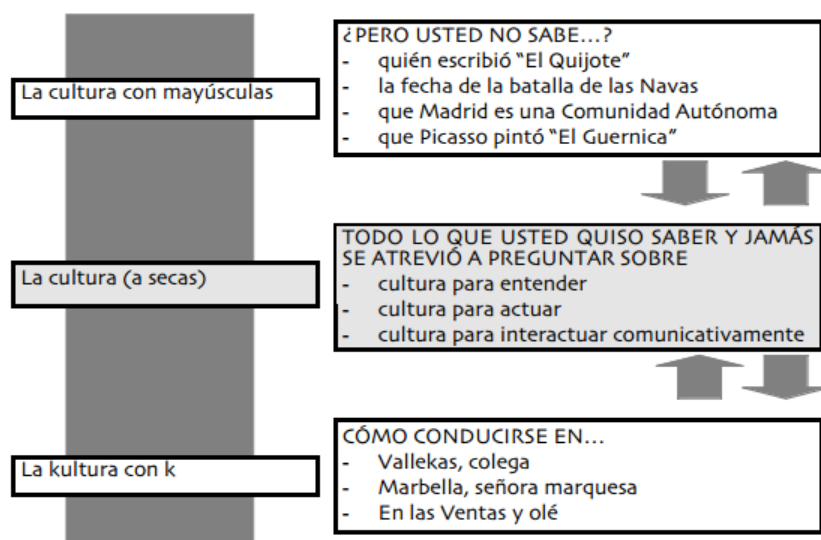
Dentro del concepto de cultura, es interesante incluir el estudio de Sperber (2005:11), quien propone que la cultura puede asemejarse a un “virus”. Así, estaría constituida, en primer lugar, por ideas contagiosas del tipo tan diverso como: creencias religiosas, recetas de cocina o hipótesis científicas, las cuales se difunden tan eficazmente que, en distintas versiones, pueden acabar invadiendo, de forma duradera, a poblaciones enteras, de la misma forma que un virus podría infectar. Sperber explica por qué y cómo hay ideas que son contagiosas. Para hacer esto, según el autor, hay que hacer una auténtica *epidemiología de las representaciones*. Es decir, esas ideas no serían sino representaciones mentales compartidas por los hablantes de una mismo grupo cultural, o sea, metarrepresentaciones, concepto desarrollado en su artículo de 1995 “How do we communicate”, que veremos más concretamente en el apartado 4.4. Según Sperber (2005), los hablantes poseen una serie de representaciones mentales

adquiridas principalmente por su experiencia del mundo o aprendidas por el contacto con otros hablantes. En nuestra opinión, el concepto de cultura propuesto por Sperber, como conjunto de representaciones mentales compartidas resulta muy útil para entender el término en sí y extrapolable a la enseñanza de la misma. La labor del profesor será la de intentar metarrepresentar en la mente de los alumnos la cultura (o conjunto de representaciones mentales compartidas por los hablantes de la L2), labor ardua pero no imposible, tal y como intentaremos demostrar en el presente trabajo.

Para Cruz Moya y De la Torre García (2010) la cultura mediatiza las relaciones entre los hablantes con todo lo que les rodea, ya sean personas, ambientes, situaciones o paisajes, especialmente a la hora de querer trasladarse al país de la cultura meta. Por ello, la labor del profesor de idioma tiene que ir más allá de la mera presentación y práctica de los contenidos gramaticales.

Ya hemos trazado cuál es la definición de lo que vamos a considerar cultura en la presente tesis pero... ¿cómo podemos clasificar este concepto? Vemos, tanto en la definición que hemos adoptado como válida (la de Sanz y Miquel) como en el resto, que se habla de enseñar una serie de elementos que tienen que ver con la propia cultura y con la cultura de la lengua meta pero necesitamos establecer unos criterios de clasificación.

Miquel y Sanz crearon un modelo de clasificación más que conocido ya entre los docentes de E/LE (2004):



Cuadro 4. El modelo de clasificación del término cultura propuesto Miquel y Sanz (2004: 4)

Como vemos, distinguen tres categorías principales: la *cultura con mayúsculas* que es la que se refiere a acontecimientos, personajes, obras literarias, etc.; la *cultura con minúscula* (*cultura a secas*), que es la cultura necesaria para evitar los malentendidos culturales y conseguir una comunicación efectiva en la sociedad; y la *cultura con k*, que tiene que ver con registros coloquiales, argot por modas, referencias de la sociedad y la actualidad, etc. Según esta clasificación, que nos parece perfectamente válida para intentar delimitar de alguna forma el amplio concepto al que nos enfrentamos, el objeto de nuestra tesis es centrarnos en la *cultura a secas* por diferentes motivos: la *cultura con mayúscula* está presente en Albania desde los inicios (recordemos los libros que se usaban como manuales cuando se introdujo la enseñanza del español en Albania) y además consideramos que al tratarse de contenidos más teóricos, no sería necesario un mediador cultural como es el profesor para enseñarlos de forma efectiva. En cuanto a la *cultura con k*, también hemos optado por dejarla fuera de este análisis porque no queremos centrarnos en elementos actuales que puedan pasar de

moda y no ser significativos dentro de unos años, por el mismo motivo y porque lo que realmente se pretende es crear un corpus con validez más universal y atemporal. Por tanto, siguiendo a Miquel y Sanz (2004), nuestro objeto de estudio será la *cultura a secas*.

Ahora bien, la *cultura a secas* también abarca un sinnúmero de elementos que hay que tener en cuenta. Así, además de partir de la propuesta del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008), consideraremos también algunas de las variables que propone Vellegal⁸² (2009):

- las condiciones demográficas;
- las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamiento en conversaciones, etc.);
- la familia;
- los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y prácticas de trabajos);
- las tradiciones;
- la vivienda y el hogar.

Tras haber definido el término cultura y cuál es la acepción que se toma como base en la presente tesis, en el siguiente apartado vamos a describir la competencia comunicativa y optar por uno de los modelos propuestos por varios autores para delimitar la misma en el que nos apoyaremos para nuestra tesis.

⁸² http://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf
(Última consulta 16 de febrero de 2016).

4.2. La competencia comunicativa

A mediados de los años 60 en el Reino Unido, como respuesta a la incapacidad de los alumnos para comunicarse en una L2 tras varios años de estudio de la misma, nace el método didáctico denominado el enfoque comunicativo (Martín Martín, 2000). Desengañados del enfoque oral y de la gramática estructural en que se apoyaba y, por otra parte, animados por las críticas de Chomsky (1959) al estructuralismo y al conductismo por no dar cuenta de la creatividad y singularidad inherentes al acto de la comunicación, el enfoque comunicativo reclama una cierta autonomía para la enseñanza de L2 con respecto a la lingüística (Martín Martín, 2000): a partir de este momento también tendrán algo que decir la sociolingüística, la pragmática, etc., ya que el acto de la comunicación se contempla como algo que no puede abarcar en su totalidad la lingüística por sí sola.

Uno de los principios básicos del enfoque comunicativo es la competencia comunicativa. A la competencia lingüística de Chomsky “que se limita a reglas interiorizadas de sintaxis y del uso social del lenguaje” (Martín Martín, 2000: 34) se opone la comunicativa, la cual incluye la lingüística y, también, saber sobre qué hablar y con quién, cuándo, dónde y de qué manera.

Hymes (1972), consideró insuficiente la competencia lingüística⁸³ ya que, según él, los enunciados tenían que ser también contextualizados. Por eso, para él, el concepto

⁸³ Según el *Diccionario de términos clave de E/LE*: La competencia gramatical (también llamada *competencia lingüística*) es la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no sólo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad. El concepto de competencia gramatical fue propuesto por N. Chomsky en la obra *Estructuras sintácticas* (1957).

de competencia comunicativa incluyó el significado referencial y social del lenguaje. Este concepto no hace referencia solo a la gramática sino también al contexto.

Briz (2002) afirma que la lengua y la cultura van siempre unidas, que existe una relación dialéctica entre ambas: la lengua refleja la cultura y la cultura la lengua. Sin embargo, en la práctica docente esta interrelación no se manifiesta por lo general. Antes bien, se presentan disociadas (incluso se programan en materias diferentes, la lengua por un lado, y la cultura y la civilización por el otro). Con esto Briz no quiere expresar su desacuerdo con la programación de las asignaturas, sino con la concepción del todo en las mismas. Así, concluye que para obtener el completo desarrollo de la competencia comunicativa, el alumno lo logra si adquiere la cultura lingüística y la lingüística cultural de una lengua.

Según Cenoz (Vademécum, 2004), la competencia comunicativa no es solamente una extensión de la competencia lingüística, a la que se le han añadido las reglas relacionadas con el uso, no se trata únicamente de una adición cuantitativa, es, también y sobre todo, una ampliación cualitativa.

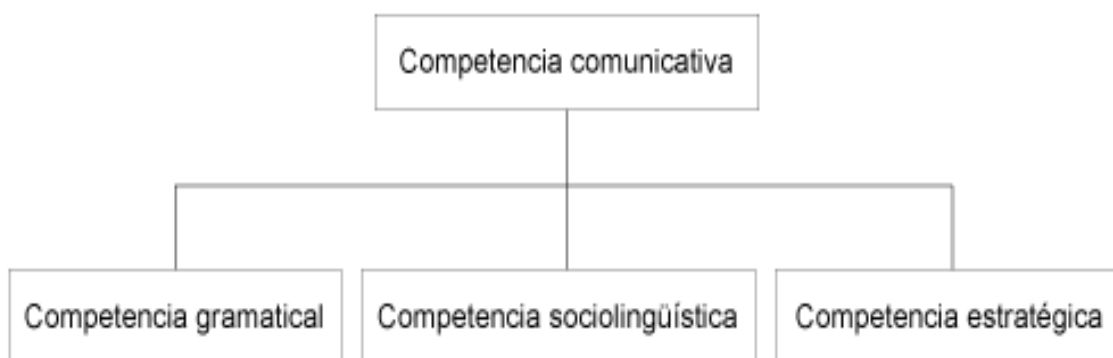
Partiendo de la coincidencia en el tiempo del nacimiento del concepto de competencia comunicativa y de una serie de principios pragmáticos como el de cooperación y el de cortesía, Gutiérrez Ordóñez (2005) hace una distinción entre reglas y principios pero confirma lo necesario de ambas para la adquisición de la competencia comunicativa. La pragmática será la encargada de los principios mientras que disciplinas, como la gramática, serán las encargadas de las reglas. Estas reglas son generales para todos los hablantes de una lengua y son obligatorias, por ejemplo, la concordancia de género y número y su no cumplimiento implica la construcción de un

(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm), (Última consulta 16 de febrero de 2016).

enunciado *agramatical*. Los principios, por su parte, no están ligados al código y su no cumplimiento no implica construcciones agramaticales, sino que su incumplimiento genera fallos que se traducen en términos de incoherencias, descortesías, etc., elementos que veremos en profundidad en el apartado 4.4. Para Gutiérrez Ordóñez (2005) los principios serían “normas de buena conducta comunicativa” y son tan necesarios para la eficacia comunicativa y la consecución de un hablante competente comunicativamente como las reglas.

De hecho en los tres modelos, entre muchos otros de la competencia comunicativa, presentados a continuación se podrá observar el desarrollo de las dimensiones discursiva y pragmática después de los años 80, el cual refleja la necesidad de la teoría de adquisición de segundas lenguas para construir un buen esquema de la competencia comunicativa adoptado a los métodos de enseñanza-aprendizaje.

El primer modelo sobre la competencia comunicativa que proponemos es el de Canale y Swain de 1980 (Cenoz 2004). Los autores distinguen tres componentes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, sociolingüística y estratégica.

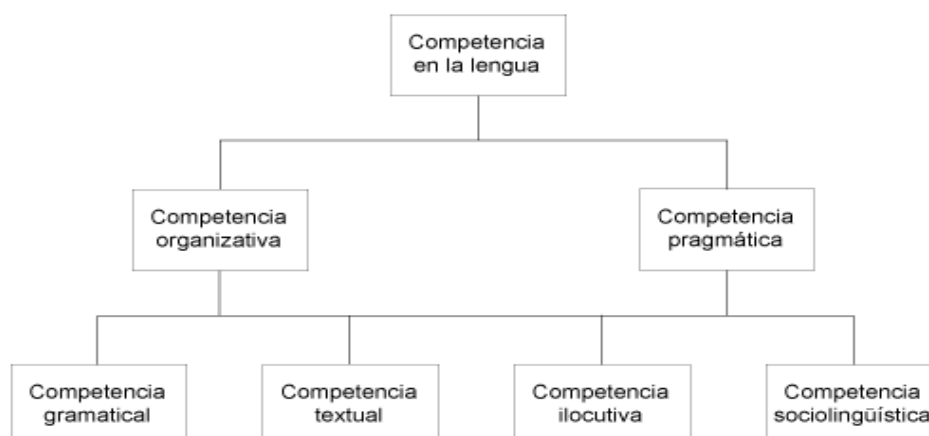


Cuadro 5. El modelo de competencia comunicativa propuesto por Canale y Swain (1980)
(Cenoz 2004: 453)

La competencia gramatical incluye “el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y

fonología” (Cenoz 2004: 453). La competencia sociolingüística, según Canale y Swain (1981), permite usar la lengua conforme las normas de uso y las normas del discurso que sirven para interpretar los enunciados en su significado social. Por ejemplo, si un alumno el primer día de colegio quiere pedir a otro alumno que le preste un bolígrafo, no se lo pide utilizando “usted”. Por su parte la competencia estratégica se compone por las estrategias verbales y no verbales de la comunicación, cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la misma. Este modelo fue modificado por Canale en 1983, elaborando el concepto de competencia sociolingüística y diferenciándola de la competencia discursiva (Cenoz 2004).

El segundo modelo de la competencia comunicativa es el modelo propuesto por Bachman en 1990:



Cuadro 6. El modelo de competencia comunicativa propuesto por Bachman 1990 (Cenoz 2004: 455)

Bachman (1990) dice que la competencia de una lengua se compone de la competencia organizativa y de la competencia pragmática. La competencia organizativa, se compone de la competencia gramatical y de la competencia textual, e incluye las habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas y ordenarlas para formar textos (Bachman,

1990: 87). Por su parte, la competencia pragmática, que se compone de la competencia ilocutiva y sociolingüística, se refiere a las relaciones entre signos y referentes y también a las relaciones entre usuario de la lengua y contextos de comunicación.

El tercer modelo que proponemos es el de Celce-Murcia, Dörnyei, & Thurrel (1995):



Cuadro 7. El modelo de competencia comunicativa propuesto por Celce-Murcia, Dörnyei, & Turrel 1995 (Cenoz 2004: 457)

Este es el modelo en el cual nos vamos a centrar para llevar a cabo nuestro estudio, porque además de la competencia discursiva, competencia lingüística, competencia accional, y competencia estratégica, incluye de manera explícita e independiente la competencia sociocultural que es el objetivo teórico de esta tesis. Según el análisis de Cenoz (2004), la competencia discursiva se refiere a la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases, enunciados, para obtener un texto oral o escrito unificado. Las sub-áreas que contribuyen a la competencia discursiva son: cohesión, deixis, coherencia, estructura genérica y estructura conversacional inherente a la alternancia de turnos.

La competencia lingüística se corresponde, en términos generales, con el concepto de competencia gramatical de Canale y Swain (1980), que se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite

no sólo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad⁸⁴.

La competencia accional (también llamada pragmática e ilocutiva) ha sido definida como la habilidad para transmitir y entender la intención comunicativa al realizar e interpretar actos de habla (Celce-Murcia, Dörnyei, & Thurrel, 1995: 17).

Por su parte, la competencia estratégica se refiere al uso de las estrategias de comunicación, a la capacidad de poner en práctica los componentes de la competencia lingüística en el uso contextualizado de la lengua (Bachman 1990, en Gómez Morón 2004:142). De hecho, Bachman añadió la competencia estratégica a su modelo inicial del año 1990, en el modelo de la competencia comunicativa propuesta por él mismo y Palmer en 1996. Será en este último modelo de la competencia comunicativa donde nos detengamos para profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa en la Universidad de Tirana, y para construir nuestro modelo teórico de la presente tesis.

Como veremos en el apartado 4.4., según el *Diccionario de términos claves de E/LE* (2008), la pragmática es el estudio del uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. La misma fuente define a la competencia sociocultural como la capacidad para adquirir determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla. Por ello, pensamos que un análisis desde el punto de vista de la competencia sociocultural hace referencia a dos interlocutores que pertenecen a dos culturas distintas. Con nuestra tesis proponemos analizar la competencia sociocultural teniendo en cuenta también las variables propuestas por la pragmática, ya que creemos que solo así el estudio del discurso y el

⁸⁴ (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm. (Última consulta 16 de febrero de 2016).

proceso de enseñanza-aprendizaje, son más completos y útiles. De este modo, creemos que la competencia sociocultural responde a la pregunta “qué” mientras que la pragmática a la pregunta “cómo” y las dos nos llevan a un aprendizaje y uso efectivo (Garcés 2001) de la LE. Así, según Garcés (200:141):

Es imprescindible para que la comprensión en L2 sea efectiva que los aprendientes alcancen, además de competencia lingüística y comunicativa, lo que se ha dado en llamar competencia cultural (Coperías, 2001) en la lengua meta. Es entonces cuando seleccionaran las premisas adecuadas que les llevarán a las conclusiones interpretativas acertadas: las que el hablante oyente tiene en mente. Asimismo serán capaces de anticipar y negociar con éxito el nivel de cortesía adecuado a la situación concreta según los parámetros de la cultura meta.

En este contexto, a continuación vamos a ofrecer una definición más detallada de qué es la competencia sociocultural y qué significa para nosotros ser competentes desde el punto de vista sociocultural en el aprendizaje de E/LE

4.3. La competencia sociocultural

Según el *Diccionario Clave de términos de E/LE* (2008), la competencia sociocultural es:

La capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

El *MCERL* (2002), por su parte, incluye la competencia sociocultural entre las competencias generales de la persona, situándola fuera de las competencias relativas a la lengua denominándola conocimiento sociocultural y considerándola otro de los aspectos relacionados con el conocimiento el mundo, sin embargo, la considera digna de atención en cuanto a su enseñanza sobre todo porque esta competencia no tiene por qué

encontrarse dentro de su experiencia previa e incluso que puede estar confundido por estereotipos. Veremos el concepto de competencia sociocultural en el *MCERL* más detenidamente en el apartado 5.2., de la presente tesis.

Por su parte, el Consejo de Europa (2002: 2.1.2.) habla de competencia sociocultural al dividirla competencia comunicativa en tres componentes: lingüística, pragmática y sociolingüística. Definiéndose este último como “las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (...), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas”.

Según Briz (2002), cuando se habla de interpretación de la expresión, se está aludiendo no sólo al sentido de la misma, a la información de contenido que aporta, sino a un conjunto de informaciones que se desprenden al usar dicha expresión y que tienen que ver con la negociación que se lleva a cabo, con las “Relaciones Interpersonales”, con el “otro”, con la regulación social de la conversación, con la toma del turno, en fin, con las máximas de cooperación, de cortesía, de pertinencia comunicativa de índole pragmática, todo lo cual aparece vinculado al uso de la lengua en una situación de comunicación y, por supuesto, a los usuarios de la misma dentro de una cultura determinada. Sin embargo, por ejemplo, la alternancia de turnos que hacen los españoles y que para otras culturas puede resultar descortés, puede tener que ver, efectivamente, con falta de cortesía pero también con la falta de conocimiento del funcionamiento de la misma en español. Tiene que ver con el código semiótico y sociocultural de la lengua española (Briz, 2002). El contexto y las características de los interlocutores determinan si se trata solo del código semiótico y sociocultural, o de descortesía.

También nos parece oportuno aportar los componentes que Celce-Murcia, Dörnyei, & Turrel (1995: 24) sugieren para la competencia sociocultural:

1. El contexto de los factores sociales (por ejemplo, edad, género, distancia social, poder y afección y variables situacionales como: tiempo, sitio, la situación social.)
2. Los factores estilísticos apropiados (por ejemplo, convenciones de cortesía y estrategias y Variaciones estilísticas como, por ejemplo, el registro utilizado.)
3. Los factores culturales (por ejemplo, conocimientos socioculturales de la comunidad cuya lengua se quiere aprender: su manera de vivir, la estructura de las instituciones, convenciones sociales y rituales, aspectos culturales como las artes y la literatura, etc.)
4. Los factores de la comunicación no verbal (por ejemplo, los factores quinésicos, prosémicos, paralingüísticos, el silencio, etc.)⁸⁵

Como los autores mismos proponen, estos elementos se pueden utilizar como una guía o como un listado de las cuestiones socioculturales, y utilizarlas en clase como s de partida de cuestionarios que analicen las necesidades culturales de los alumnos (Marsch, 1990), para que el profesor, junto a los alumnos, llegue a elegir las “reglas socioculturales” más relevantes para enseñar.

Sin embargo, Celce-Murcia, Dörnyei, y Turrel (1995) también reconocen los límites de su modelo sobre la competencia sociocultural. Reconocen que la gente siempre puede elegir seguir o no las normas propuestas por otros; aunque, de todos modos, la base para hacer una elección explícita es el conocimiento. Otro límite más es la vulnerabilidad de los hablantes no nativos, su relación con la comunidad de la segunda lengua, y si para ellos son importantes las consecuencias que puede producir la

⁸⁵ Estos factores se han analizado en el capítulo 9, para explicar la importancia del video para enseñar la competencia sociocultural en la clase de E/LE.

falta de conformidad. Por esto el profesor no debe solo presentar a los alumnos las normas (siendo muy prudente durante el proceso para que no presente en absoluto sus propias normas o preferencias), sino también las alternativas y las consecuencias de sus elecciones.

El procedimiento metodológico que proponen Dagmar Scheu y García Iborra (2001: 282) para la enseñanza de la competencia sociocultural es el siguiente:

- Conciencia cultural:
 - a) Hacer que los alumnos reconozcan los propios valores culturales, los sentimientos y actitudes (o percepción de ellos mismos);
 - b) Hay que desarrollar la conciencia cultural de los alumnos para que adviertan las diferencias en los comportamientos, convenciones y actividades;
- Conocer la Cultura Meta/Encontrar al “otro” cultural (tal y como proponía Kasper con su *awareness raising*, 1997):
 - c) Guiar a los alumnos a analizar las diferencias culturales;
 - d) Guiar a los alumnos a analizar los orígenes de los malentendidos;
 - e) Guiar a los alumnos a afrontar los estereotipos;
 - f) Desarrollar la capacidad de los alumnos para evaluar la diversidad cultural;
- Relatividad cultural:
 - g) Fomentar en los alumnos la comprensión del propio comportamiento y del comportamiento extranjero;
 - h) Promover en los alumnos el análisis de la relatividad de los valores y de las normas culturales;
- La competencia intercultural:
 - i) Desarrollar en los alumnos la comprensión de las dimensiones de la comunicación cultural y de las instituciones;

j) Ayudar a los alumnos a examinar las implicaciones de la diversidad cultural en la comunicación;

- Investigación cultural:

k) Fomentar en los alumnos la curiosidad por hacer investigaciones propias para conocer la cultura extranjera;

Así, proponen que los alumnos puedan detectar/analizar estos elementos en los textos, escritos o audiovisuales, que se presentan en clase.

Miquel López (2004) establece como ingredientes del componente sociocultural los siguientes conceptos: símbolos, creencias, modos de clasificación, actuaciones, presuposiciones e interacción comunicativa. Examinemos más atentamente cada uno de ellos para mostrar posibles diferencias entre la cultura albanesa y española, y también con el fin de profundizar en algunos de los elementos socioculturales que hay que enseñar en una clase de lengua extranjera:

a) Símbolos

Los símbolos desempeñan un papel muy importante, porque están en el contexto y dan información previa a la actuación lingüística, determinándola en muchos casos. Sin embargo, para los miembros de otras culturas, la mayor parte de los símbolos de los demás, son opacos, y, por tanto, no interpretados en su valor de representación de algo más allá de sí mismos (Miquel, 2004: 519).

Miquel menciona varios símbolos propiamente españoles, como el color negro asociado al luto, un anillo de oro en el anular de la mano, llevar una cruz o una medalla como adorno, la iconografía de las ciudades, el significado social de los nombres y de los apellidos, de la Navidad, el valor de un jamón, etc. Como ya se ha mencionado anteriormente, en Albania también el color negro está asociado al luto. Miquel afirma que en España ya no se usa tanto en las ciudades y sí en las zonas rurales y en Albania sucede lo mismo. Sobre todo en lo relacionado al tiempo en el que se prolonga el luto. Si una mujer que vive en una zona rural le muere el marido, ella pasa el resto de su vida

vestida en negro. Mientras que en la ciudad esto puede pasar si la persona que muere es el hijo o la hija. De todos modos, pensamos que estaría bien enseñar a los alumnos incluso los elementos similares para que se den cuenta de las similitudes entre las dos culturas.

b) Creencias

Las creencias se imponen con fuerza de verdad a los miembros de una cultura. Un terreno fácil para estudiar las creencias es el de las supersticiones, pero también el de los remedios, el de las ideas que se difunden y, también, determinadas concepciones que afectarán decididamente a los actos de habla, al discurso. (Miquel, 2004: 519).

Los ejemplos de creencias para los españoles que Miquel propone son: la manzanilla cura los problemas digestivos; el martes es un día nefasto; en Nochevieja comerse las doce uvas con las campanadas trae buena suerte; los Reyes Magos son los portadores de los regalos a los niños; la pasta engorda (idea que, decididamente, no comparten los italianos), la siesta es reparadora, etcétera. Algunos de estos ingredientes son iguales para los albaneses, como por ejemplo que la pasta engorda, o que el martes es un día nefasto, pero hay muchas otras que hay que enseñarlas a los alumnos albaneses, como la de las doce uvas junto a las campanadas en Nochevieja.

Hay también otras creencias más interiorizadas, parecidas a las de la cultura albanesa, como por ejemplo, que una despedida puede ser dolorosa, o que la familiaridad es cómoda, por lo que en muchos de nuestros intercambios con desconocidos propiciaremos una rápida confianza, elogiar a alguien, etc. Pensamos que estas creencias son más difíciles de enseñarse en una clase de E/LE que las primeras. Ya que en este caso hay más elementos individuales de la persona que influyen y no solamente la cultura del país de donde viene.

c) Modos de clasificación

Cada cultura fragmenta y organiza la realidad a su manera y descubrir ese modo resulta muy ilustrativo. Muchos fenómenos están sujetos a una clasificación, es decir, a una división en partes o categorías: los apellidos; las relaciones familiares; las cantidades que nuestra cultura considera normales; dónde se venden los productos y cómo se organizan en las tiendas; las calles; los pisos; los alimentos; las partes del día y el modo de saludar en cada una de ellas; los momentos importantes del año; en orden en el que se escribe una fecha; cómo debemos dirigirnos a los destinatarios en el encabezamiento y despedida de las cartas; etcétera (Miquel, 2004: 520).

Toda esta información cultural sobre los modos de clasificación seguramente ayudaría a nuestros alumnos a evitar muchos posibles fallos culturales y evitar ser juzgados por sus interlocutores extranjeros. Ahora es más fácil saber dónde se vende qué por la información que puedes encontrar en Internet y porque hace ya casi diez años que las cadenas internacionales, tipo Carrefour, están presentes en Albania. Pero sí que es complicado saber dónde exactamente puedes encontrar tal producto si te encuentras en el extranjero. Porque, por ejemplo en Albania, son muy normales las tiendas de barrio que venden de todo, desde alimentación hasta productos para pequeños arreglos en casa, juguetes, etc.

d) Actuaciones

Las actuaciones también tienen que ver con las interacciones comunicativas: sabemos que el día del cumpleaños invita quien los cumple; abrimos los regalos inmediatamente y en presencia de la persona que nos lo ha ofrecido; sabemos que a los conocidos no hay que dejarlos en el descansillo y que hay que invitarlos a entrar en casa; sabemos cuando tenemos que felicitar cara a cara o por escrito; cuándo se debe hablar y cuándo callar, etc. (Miquel 2004:521).

Muchas de estas actuaciones, como bien dice Miquel, no son universales. Por ejemplo, en Albania no es obligatorio abrir el regalo en presencia de la persona que te lo ha regalado o, por lo menos, no es mala educación hacer lo contrario.

Podemos afirmar que reconocemos que todas las actuaciones mencionadas por la autora son importantes para mencionar en la clase de E/LE. De hecho, pensamos que no hay que decir y enseñar solo las actuaciones, o los demás componentes, que son

distintos entre la cultura materna y la cultura meta, sino también reconocer, aceptar y enseñar en clase también los elementos similares. Y si hay más similares que contrarios, aún mejor, así los alumnos se sentirán con más confianza a la hora de conversar con nativos.

e) Presuposiciones

Las presuposiciones actúan en la mente de los hablantes y son pautas inconscientes, creadas y compartidas por los miembros de una determinada cultura, cuyo cumplimiento es esperado por todos (Miquel, 2004). Partiendo de esa definición, reforzamos la idea de la importancia de la enseñanza de la cultura en la clase de lengua meta con actividades basadas en el *hacer conscientes* (Kasper, 1997). Además pensamos que las presuposiciones, mencionadas también en el apartado de las implicaturas (Levinson, 1983), se relacionan igualmente con uno de los conceptos de comunicación que propone Escandell Vidal (2004: 185), como parte del proceso interno de los interlocutores:

Los factores que intervienen en la comunicación pueden reducirse al conjunto de representaciones internas con que cada individuo entra en el proceso comunicativo. La representación del entorno es decisiva para la comunicación. Muchas de las representaciones que tengamos serán de carácter puramente individual, y tendrán que ver con detalles específicos de la situación concreta o con las preferencias, los deseos y la manera de ser de cada uno; pero un gran número serán representaciones compartidas con otros miembros del mismo grupo social o de la misma cultura.

Miquel (2004: 522) menciona ejemplos de las presuposiciones de los hablantes del español peninsular: presuponen que el elogiado quitará importancia al elogio o cambiará inmediatamente de tema; presuponemos que se rechazará una invitación mediante una justificación. Los albaneses presuponemos que si un amigo nos invita a tomar algo, es él quien va a pagar; presuponemos que se van a decir palabras bonitas al mostrar la foto de un bebe o niño; presuponemos que nuestros colegas de trabajo o las amigas van a notar que llevamos un vestido nuevo y nos van a elogiar; etc.

f) La interacción comunicativa

La máxima expresión de estas interrelaciones es la interacción comunicativa, es decir, el acto concreto y efectivo de habla: presentarse; auto presentarse, despedirse, ofrecer, regalar algo, etc. Por ejemplo, en español, cuando una persona pide permiso en contextos no familiares, normalmente la persona que concede el permiso utiliza diferentes mecanismos para mostrar esa aceptación, estos mecanismos suelen ser: repetición de elementos de afirmación, como “por supuesto”; repetir mediante el imperativo “llame, llame”; jugando con la entonación; y combinando todos los elementos. Imaginemos, por ejemplo, que estamos cocinando y nos falta sal. Nuestra vecina de confianza está de vacaciones y solo nos queda la opción de ir a casa de otro vecino con quien no tenemos tanta relación ni confianza. La pregunta tipo podría ser “¿Tendría/s un poco de sal para dejarme, por favor?” (acto de habla indirecto Searle, 1969). Pero en el caso de conocer muy poco a la persona a la que nos dirigimos, una posible versión sería: “Perdone/a la molestia. Soy la vecina del 2 izquierda. Estaba cocinando y me he dado cuenta que no tengo sal en casa. ¿Te/Le importaría dejarme un poco de sal?”

Por otro lado, pensamos que no se pueden enseñar todos los elementos socioculturales de una lengua extranjera en el aula porque es casi imposible enseñar todos los posibles contextos o situaciones en las que los alumnos se van a encontrar en la vida real. Tampoco se pueden adquirir junto a la adquisición de la lengua de forma autodidacta, como es el caso de los albaneses, por la televisión, o por alguna otra forma de autoaprendizaje, porque falta el “*awereness raising*”, que, como ya hemos mencionado anteriormente, es ofrecido en el aula por el profesor (Kasper, 1997). De todos modos, como veremos en el capítulo 10, sí que se pueden enseñar muchos aspectos, o como los define Miquel (2004), “ingredientes” del componente sociocultural, y casi siempre se deben enseñar teniendo en cuenta los elementos que

influyen en la interacción verbal, propuestos por la teoría de la pragmática, expuesta y analizada en el siguiente apartado, para llegar a nuestro objetivo: definir qué hay que ofrecer a un aprendiente para convertirse en un hablante efectivo de la lengua extranjera, en nuestro caso de E/LE.

4.4. Pragmática: conceptos clave

En el *Diccionario de términos clave de E/LE* (2008), la pragmática se define como:

La disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. Dicho de otro modo, la pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo.

Nos interesan, en este sentido, dichos factores extralingüísticos, especialmente aquellos relacionados con el contexto y el conocimiento del mundo, ya que son los que están más íntimamente ligados al concepto de competencia cultural.

Inicialmente nos parece oportuno definir qué es la comunicación humana, siguiendo a Garcés (2001), quien a su vez sigue a Sperber (1995). Según la autora, casi todos cuando hablamos de comunicación hacemos referencia al modelo propuesto por Aristóteles: “Comunicarse es la adecuada codificación y decodificación de mensajes”, el cual se relaciona directamente con lo que se denomina *modelo del código*, (Garcés 2001:6). Pero, compartir un código no es garantía de comunicación exitosa, sobre todo en el caso de las lenguas extranjeras, donde la misma oración puede significar varias cosas y diferentes hablantes interpretan la misma oración de modo divergente (Garcés 2001:7).

El primer autor que propuso que el proceso de comunicación es inferencial y no demostrativo fue Grice (1975) quien consiguió demostrar que lo que se comunica va mucho más allá de lo que se dice, o sea de lo que se codifica, porque una parte de la comunicación no se codifica. Lo que se dice, presentado por el enunciado, es un contenido literal mientras que lo que se comunica es toda la información que se transmite más allá de su contenido literal, tratándose así de un contenido implícito, o en palabras de Grice, implicatura.

El ejemplo que utilizamos para explicar este fenómeno, apoyándonos en el artículo de Garcés (2001), es el siguiente:

A. ¿Acompañaste la niña a la guardería y el niño al cole?

B. El niño se quedó en casa porque no se sentía bien.

La respuesta del B explicita que no acompañó al niño pero de modo implícito el oyente puede entender que sí que acompañó a la niña.

Por otra parte, Grice (1989) afirma que las emisiones de enunciados producen una serie de expectativas que hacen que el oyente descifre la intención del mensaje del hablante. Esto es conocido como Principio de Cooperación, que es un conjunto de supuestos por el que se espera un comportamiento concreto en los interlocutores, consecuencia de un acuerdo previo con la intención de colaborar en la tarea de comunicarse. El Principio de Cooperación distingue dos tipos de contenidos implícitos: por una parte, los semánticos, que se deducen de la semántica de un enunciado; por otra parte, los pragmáticos, refiriéndose a la información comunicada pero no dicha que puede extraerse por el contexto.

Según Sperber, la adición de los procesos inferenciales a la comprensión del lenguaje ha sido el gran acierto de la pragmática propuesta por Grice (Garcés, 2001: 5).

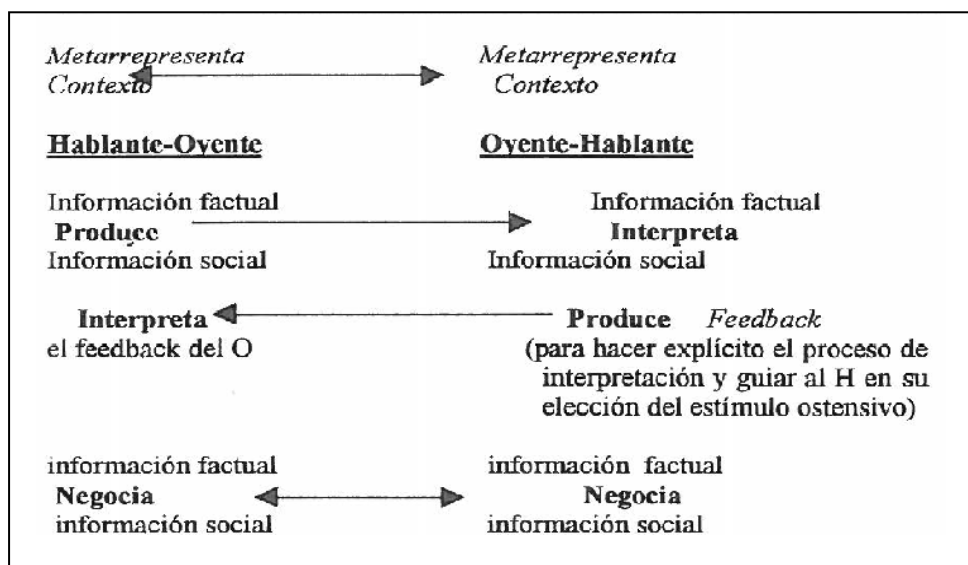
“Inference” is just the psychologist term for what we ordinarily call “reasoning”

Sperber (1995: 2).

Por su parte Garcés (2001:6), dice que:

La comunicación no consiste en la automática descodificación de los mensajes sino en un proceso mental que radica en una “lectura” de la mente del otro, y que va prediciendo, anticipando, evaluando, y confirmando hipótesis respecto a cuál es la intención comunicativa del hablante, sin cuya efectiva recuperación, por parte del oyente, la comunicación no llega a feliz término.

A partir de ello, Garcés (2000) propone el siguiente esquema para describir su visión de lo que ocurre en un acto comunicativo:

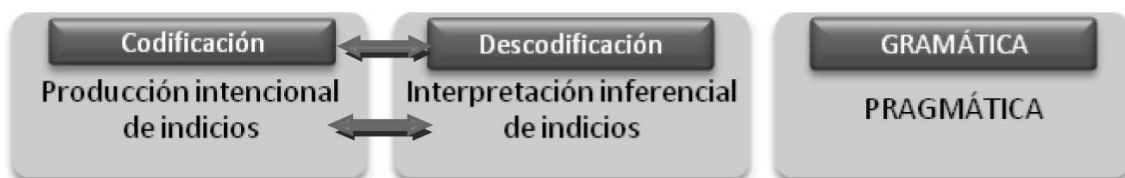


Cuadro 8. Esquema del acto comunicativo propuesto por Garcés (2000:137).

Este esquema no sugiere que el oyente y el hablante tienen roles separados, sino que son coincidentes, dependiendo del momento, cada uno adquiere preponderancia sobre el otro. Los dos metarrepresentan tanto las representaciones públicas como las mentales de su interlocutor (Garcés, 2001: 8).

Como vemos, el conocimiento del contexto para desentrañar el significado de un enunciado en la relación hablante-oyente es fundamental y, junto al conocimiento previo del interlocutor (Garcés, 2001:8), ayudan a predecir el significado tanto la conducta del otro como el procesamiento de los enunciados.

Otra aportación interesante del proceso de la comunicación es el esquema propuesto por Escandell Vidal (2008:7). Según la autora no se trata simplemente de codificación y decodificación, sino que en paralelo se produce un proceso de producción y de interpretación de indicios, cuyas propiedades debe caracterizar la pragmática.



Cuadro 9. Esquema propuesto por Escandell Vidal (La pragmática en la enseñanza de las lenguas extranjeras, Universidad de Sofía, 2008: 7)

Todo esto nos lleva al segundo término que hay que definir, según Garcés (2001:9), después de qué es la comunicación humana, *comunicarse efectivamente*:

Comunicarse *efectivamente* significa llevar a cabo las metarrepresentaciones de la mente del otro que permitan anticipar y predecir qué tipo de información factual puedes ser compartida sin problemas así como anticipar cuál es el tipo de codificación lingüística que resulta aceptable y es esperada por el O/H según la visión de éste de la relación con su interlocutor. Comunicarse efectivamente consiste en compartir la responsabilidad de negociar el significado tanto factual como social, lo que implica poder anticipar el grado de cortesía apropiado a una relación o situación concreta.

Por tanto, para comunicarse efectivamente, debemos acudir nuevamente a la teoría pragmática. Remontándonos a los orígenes de la misma, hay que hablar de Austin (1960), quien, en su libro *How to do things with words* (1962), propuso que todos los enunciados tenían como fin la descripción de un estado de cosas en el mundo real y que estaban sujetos a condiciones veritativas que los hacían verdaderos (Garcés, 2001:3). Basándose en la misma lógica, concluye que, las acciones no pueden ser juzgadas como verdaderas o falsas, sino como bien, mal, total o parcialmente realizadas. Esta es la misma lógica con la que hemos propuesto diferenciar al tipo de hablante a la hora de definir si un hablante es competente o no, proponiendo más abajo las definiciones

hablante general y hablante particular. Por eso, el concepto de inferencia nos concierne especialmente para la presente tesis, en tanto que revela la importancia de contextualizar las prácticas de lengua y promover la competencia sociocultural para que los estudiantes de una lengua meta aprendan lo que es relevante en un contexto determinado, así como la cantidad de información que ha de ofrecerse. Así, el enfoque teórico de este capítulo empieza con la cultura y la competencia comunicativa y sociocultural, para concluir con la pragmática y sus elementos.

Austin (1960) denominó estas acciones “actos de habla” recalcando que con el lenguaje no solo se describe, sino que se actúa. Así, Austin afirma que cuando se produce un acto de habla se activan de forma inmediata y simultánea tres dimensiones:

- Un acto locutivo que es el acto de emitir un enunciado (decir, hablar, pronunciar, etc.), compuesto, a su vez, por actos fónicos (la emisión de sonidos), actos fáticos (emitir secuencias gramaticales de forma estructurada) y actos réticos (la emisión de secuencias gramaticales con un determinado sentido).
- Un acto ilocutivo o intención, que significa realizar funciones comunicativas como aconsejar, prometer, afirmar, etc.
- Un acto perlocutivo o efecto, que es la relación que provoca dicha la emisión en el interlocutor: interesar, convencer, tranquilizar, etc.

Estos actos de habla son los que se encargan de realizar acciones como órdenes, peticiones, promesas, cumplidos, etc.

Será J. Searle, discípulo de Austin, quien en *Speech Acts* (1969), concluya su teoría, proponiendo criterios de clasificación para dichos actos de habla. Sin embargo, la aportación esencial de Searle fue el concepto de “acto de habla indirecto”. Según este autor, cuando el aspecto locutivo e ilocutivo de acto de habla coinciden, ese acto de habla se define como *directo*. En el caso de que estos aspectos no coincidan, el acto de

habla es *indirecto*, por ejemplo, cuando el hablante quiere decir una cosa ligeramente distinta de la que expresa (Escandell Vidal, 2010). Por ejemplo: “¡Qué frío hace aquí!” en lugar de “Enciende la calefacción, por favor.”

El esquema propuesto por Pilar Garcés (cuadro 8) se aplicaría a la comunicación efectiva de los seres humanos en general, teniendo claro que cada lengua, cada cultura, tiene sus propios constreñimientos respecto a la aplicación de los principios pragmáticos propuestos por Levinson (1983), definidos como abstractos, convencionales y universales (Garcés, 2001: 10). Así que nos parece oportuno profundizar en otro concepto básico en pragmática, propuesto por Thomas (1983) y pieza clave en la adquisición de segundas lenguas, es el de fallo pragmático o como le hemos definido anteriormente “error sociocultural”. Según Thomas (1983), el fallo pragmático es un error tanto de producción como de interpretación, por desconocimiento de normas o valores socioculturales que se dan dentro de una lengua. Así, Thomas (1983) diferencia dos tipos de fallos: pragmlingüísticos, relacionados con los aspectos más ritualizados de la cultura, tales como saludos y despedidas; y sociopragmáticos, relacionados con las expectativas respecto al comportamiento que se espera en una determinada cultura. Por ejemplo, cuando se hace un regalo, en algunas culturas es una ofensa no abrirlo inmediatamente y en otras, sin embargo, es una ofensa hacer lo contrario.

Según Thomas (1983), el hecho de que un hablante no nativo cometa un fallo pragmático puede ser mucho más grave que un error gramatical, ya que normalmente los fallos pragmáticos ocasionan malentendidos e incluso estereotipos culturales, de ahí que la labor fundamental del profesor sea la de “alertar” a los alumnos sobre la existencia de dicho fallo pragmático.

Escandell Vidal (1996), por su parte, habla de interferencia pragmática en lugar de error, ya que admite que se da una interferencia cuando se aplican a la lengua meta las pautas de comportamiento propias de otra, normalmente de la lengua materna. Por

otro lado, Miquel López (2004), afirma que cuando un hablante competente es inadecuado lo suele ser de un modo consciente, a diferencia de los extranjeros que hablan una segunda lengua, que pueden cometer errores de inadecuación simplemente porque no se les ha informado de algún aspecto de la competencia sociocultural de esa lengua, produciendo un fallo pragmático.

En nuestra opinión, deberíamos distinguir también al hablante competente no nativo del turista y sus contextos. Pensamos que no es lo mismo que un hablante con un nivel C2 no salude de forma adecuada a un nativo en una reunión de trabajo, que un turista con un nivel inicial A1, no salude de forma correcta al entrar en un bar. En los dos casos el interlocutor, creemos, percibe el nivel del emisor y juzgaría más benevolamente al turista que al hablante competente. Por ello, el fallo pragmático no tendría el mismo impacto en estos dos contextos. Además, pensamos que sería buena idea que los estudios sobre didáctica tuvieran presente esta distinción a la hora de analizar los elementos que influyen la conversación.

Una posible definición para los dos hablantes sería: sujeto o hablante general, un hablante con un bajo nivel lingüístico de la lengua objeto, con un vocabulario reducido (por ejemplo, un turista buscando una calle), y sujeto o hablante particular, una persona concreta, en una situación concreta con muy buen nivel lingüístico de la lengua objeto (por ejemplo, un no nativo en una entrevista o reunión de trabajo).

Como ya se ha mencionado, tal vez no es posible enseñar todos los posibles fallos a los estudiantes pero sí les podemos enseñar varios contextos de comunicación verbal o gestual, teniendo en cuenta los elementos que menciona también Garcés (2001): grado de implicación, cercanía, distancia, comprensión o falta de ella. Para que el oyente/hablante sienta con respecto al enunciado del hablante/oyente y que permita a este elegir el siguiente a reformular ya emitido (Garcés, 2001: 9). Como veremos en los

próximos capítulos, la clase de E/LE en la universidad de Tirana es heterogénea y la mayoría de los profesores son albaneses, o sea que conocen muy bien la cultura nativa de los propios alumnos, y el desafío del profesor en este contexto es enseñar la cultura meta con las posibles ventajas y desventajas de no ser nativo en la lengua meta. Además, según Schmidt (1993) el primer paso indiscutible hacía una enseñanza efectiva de la pragmática es hacer los aprendientes conscientes de su propio conocimiento metapragmático.

Según Kerbrat-Orecchioni (1992), entre el hablante y el oyente hay factores, además de la intención comunicativa, como las diferencias de edad, de jerarquía, de confianza que determinan la forma en la que nos dirigimos a otra persona, es decir, podríamos organizar la relación entre hablante y oyente como una relación social organizada en dos ejes: uno horizontal que viene dado por el grado de conocimiento previo y de confianza que tiene como consecuencia relaciones en un plano de igualdad; y un eje vertical en el cual las relaciones se basan en la edad, los conocimientos adquiridos y el estatus, entre otros.

Dentro del concepto de cortesía, hay que tener en cuenta dos nociones fundamentales propuestas por E. Goffman (1967): la imagen y el territorio. Para entender el concepto de imagen, e imaginando la actividad comunicativa como una representación teatral, tenemos que considerar que los hablantes no reflejan lo que son, sino la imagen que crean de sí mismos y que esperan que los demás tengan de ellos. En cuanto al territorio, tenemos que aclarar que es un término relacionado con el reparto del espacio y, por ende, todo lo que el hablante siente como propio, por ejemplo, algunos temas podemos considerarlos privados pero el hablar de ello no lo consideramos una intromisión en la intimidad.

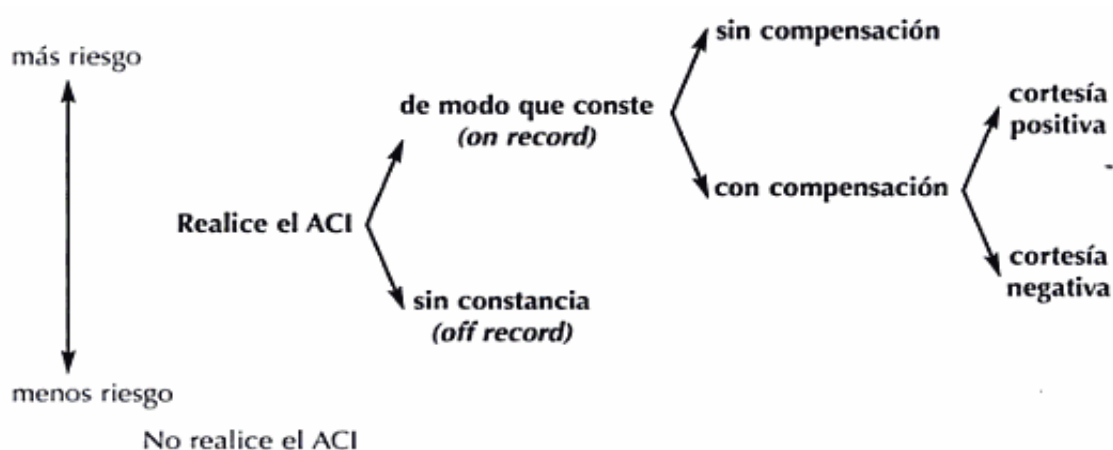
Estos conceptos resultan claves para entender uno de los modelos teóricos más influyentes dentro del campo de la pragmática social: el modelo de cortesía de Brown y

Levinson (1978). Así, Gómez Morón (2004: 5) afirma que «los dos conceptos clave de este modelo son: racionalidad e imagen (face)». Para Brown y Levinson, la racionalidad es la disponibilidad que tiene la persona para razonar y conseguir sus fines, siendo necesario para este proceso barajar distintos medios y escoger el mejor para un fin determinado. El concepto de imagen, adoptado de Goffman (1967), implica, por su parte, que todo miembro adulto posee una imagen pública que reclama para sí mismo y que está formada por una serie de deseos compartidos por todos presentando dos visiones: una positiva que se relaciona con el deseo de ser aceptados y apreciados por los demás; y una negativa, relacionada con el deseo de independencia y control del propio territorio. Ambas pueden verse amenazadas tanto por el hablante por el oyente. Así, la imagen positiva del hablante se ve amenazada con autocríticas o confesiones y la negativa con promesas y compromisos en tanto que limitan la libertad; Y, respecto al oyente, la imagen negativa mediante actos directivos que limitan la libertad y la imagen positiva, con actos como insultos y reproches.

Otros elementos que influyen en la comunicación entre el hablante y el oyente son el grado de confianza, las diferencias de edad y la jerarquía. Así, Brown y Levinson (1987:76) enumeran las siguientes variables sociales que se tienen en cuenta para baremar la posible amenaza de cualquier acto de habla entre los interlocutores: la distancia social (el eje horizontal o grado de conocimiento y cercanía), el poder relativo entre hablante y oyente (eje vertical o grado en el que uno puede imponerse sobre el otro), y el grado de imposición o seriedad del acto de habla, Según Brown y Levinson (1987), a medida que incrementan alguna de estas variables, mayor debe ser la cortesía expresada. Por ejemplo, no es lo mismo pedir un favor de poca importancia a un amigo o conocido que a un desconocido o incluso a tu jefe. Aunque, como indica Padilla Cruz (2004), los participantes de una conversación, sobre la marcha, pueden conservar o cambiar el nivel de cortesía empleado.

La cortesía, en este sentido, es una herramienta que mantiene el equilibrio social e intenta evitar el conflicto entre los interlocutores. Así, Brown y Levinson (1978, 1987) proponen los conceptos de cortesía positiva y cortesía negativa. La cortesía positiva es aquella que se orienta a la imagen positiva del interlocutor mostrando empatía y confianza y la cortesía negativa es la orientada hacia la imagen negativa, intentando no invadir el territorio del otro.

Los hablantes, según Brown y Levinson, en este sentido, «emplearán una serie de estrategias lingüísticas por medio de las cuales el mismo contenido preposicional es expresado de formas diferentes» (Gómez Morón, 2004: 6), para así mitigar la posible amenaza a la imagen positiva o negativa, ya sea del mismo hablante o del oyente. Así, Brown y Levinson proponen como una característica fundamental de la cortesía el hecho de ser estratégica, ya que es un instrumento para llegar a un determinado fin. Estos autores proponen cinco super-estrategias que pueden usar los hablantes para emitir un enunciado, teniendo en cuenta la categorización de más a menos cortés y el riesgo que supone cada una de ellas.



Cuadro 10. Las superestrategias de cortesía según Brown y Levinson, visto en Gómez Morón (2004: 146)

Para explicar este esquema vamos a recurrir una vez más a Gómez Morón (2004: 6), ya que en su artículo “La competencia pragmático-conversacional en los manuales de español como lengua extranjera: breve revisión teórico-práctica de la teoría pragmática de la cortesía lingüística” recoge un ejemplo explicativo muy visual y clarificador:

En primer lugar, realizar un acto con constancia (*on record*), pero sin compensación (*baldly*), significa realizarlo de la manera más clara y menos equívoca posible, como por ejemplo, “Tráeme un vaso de agua”; así, puede decirse que la realización más común de esta estrategia es el imperativo. Por otra parte, realizar un acto con constancia pero con compensación comprende el uso de estrategias de cortesía positiva (la expresión de la solidaridad) como, por ejemplo, “Cariño, tráeme un vaso de agua”, o de cortesía negativa (la expresión de no querer entorpecer la libertad de acción del oyente) como “¿Podrías traerme un vaso de agua, por favor?”. Finalmente, realizar un ACI sin constancia (*off record*) significa realizar el ACI de una manera equívoca o ambigua que requiere una inferencia más complicada por parte del oyente, como, por ejemplo, “Tengo mucha sed”, que es una petición indirecta ya que el oyente debe inferir que lo que el hablante quiere es beber, aunque por la forma en que está codificada la petición – como una afirmación-, el hablante “encubre” su verdadera intención comunicativa, protegiendo así la imagen negativa del oyente y su propia imagen positiva.

Relacionado con la cortesía, otro enfoque interesante nos parece la definición de Scollon & Scollon sobre los sistemas de cortesía y el papel de las variables P (poder) y D (distancia) en los mismos. Scollon & Scollon (1983, 1995) interpretan el mecanismo de la cortesía de Brown y Levinson (1978, 1987) como un proceso en el cual los individuos simultáneamente combinan los dos valores P y D.

Los autores creen que pueden sistematizarse tres tipos de relaciones sociales, los cuales corresponden a tres tipos de sistemas de cortesía, basados en los valores que los interlocutores dan a las dos variables contextuales: P y D. Los dos primeros sistemas son simétricos y el tercero es asimétrico.

Los dos sistemas simétricos se determinan por la no existencia de diferencias entre los interlocutores en términos de su poder relativo. En este caso los individuos pueden compartir un *sistema de cortesía deferente*, en el cual son conscientes que hay

una distancia social entre ellos (Padilla Cruz, 2004: 2). En este sistema de cortesía la variable P es baja y la D es alta, así que se puede representar por la formula [-P, +D]. Por ejemplo, dos colegas con el mismo estatus que pero no se conocen muy bien. Padilla Cruz dice que las consecuencias inmediatas de la percepción de este sistema de cortesía será la utilización de estrategias de cortesía negativa y *off-record* que hemos mencionado anteriormente.

El segundo tipo del sistema de cortesía simétrico de Scollon & Scollon es un *sistema de solidaridad*, donde los interlocutores no perciben ninguna distancia social entre ellos. En este sistema, habría una distancia con un nivel más bajo, así que la formula sería [-P, -D]. Por ejemplo, la relación entre dos buenos amigos que se conocen desde mucho tiempo. Según Scollon & Scollon (1983, 1995) en este caso la cortesía utilizada sería positiva y estrategias *on record*.

El sistema asimétrico de cortesía, denominado por Scollon & Scollon (1983, 1995) también como *sistema jerárquico* de cortesía, se determina por una diferencia entre los interlocutores en cuanto al P. Se trata de individuos que tiene distinto estatus social. Como por ejemplo, la relación entre jefe y empleado. La variable D puede ser alta o baja por eso en este caso la formula sería [+P, +/-D]. Así, el interlocutor de que ostenten más autoridad o poder utilizaría estrategias de cortesía positiva, mientras que el interlocutor con menos poder utilizaría estrategias *off record* o compensaría con estrategias de cortesía negativa.

Es importante destacar que Brown y Levinson intentan demostrar que su teoría es universal, mientras que su aplicación varía de una cultura a otra (Grande Alija, 2005: 334). Creemos que con esta afirmación los autores aceptan que la cultura influye en las variables que crean la imagen social de los interlocutores. Por otro lado, volvemos a

valorar el papel importante del profesor y la importancia de conocer ambas culturas para enseñar las variables de la cultura meta.

Tras esta breve revisión de algunos conceptos básicos en el campo de la pragmática, podemos decir que esta disciplina, según plantea Ardilla (2001) y Garcés (2001:4), dependiendo de su objeto de estudio, puede dividirse en “pragmática cognitiva” cuando nos centramos en la interpretación (Ardilla), definida por Garcés como Psico-pragmática (centrada en el oyente y en los procesos de interpretación), y en “pragmática social”, centrada en la producción y en pragmática intercultural, que estudia las diferencias de la fuerza ilocutiva o intención comunicativa de una alocución teniendo en cuenta el contexto cultural, definida por Garcés como Socio-pragmática (centrada en el hablante y en los procesos de producción, especialmente en la influencia de los constreñimientos sociales en las elecciones de codificación, (Brown & Levinson 1978, 1987). Garcés además propone la rama de la pragmática Formal (diferencias entre la semántica y la pragmática). Nosotros para llevar a cabo el análisis y las propuestas en los próximos capítulos de esta tesis, centrándonos en la competencia sociocultural, nos basaremos en la Socio-pragmática.

En el siguiente capítulo presentaremos las definiciones y delimitaciones de la competencia sociocultural en documentos curriculares oficiales.

5. LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIALES

“Cuando un diplomático dice sí, quiere decir quizá;

Cuando dice quizá, quiere decir no;

Y cuando dice no, no es diplomático.

Cuando una dama dice no, quiere decir quizá;

Cuando dice quizá, quiere decir sí;

Y cuando dice sí, no es una dama.”

Voltaire

5.1. La competencia sociocultural en el currículo de la Facultad de Lenguas Extranjeras de Tirana

Este apartado es de vital importancia para esta investigación en tanto que, en cierto modo, sería una justificación de la misma, ya que se puede observar una ausencia casi total de la competencia sociocultural en el currículo de la Universidad de Tirana. Este hecho pone en tela de juicio la forma en la que se enseña español y, por tanto, la forma en la que se aprende, justificando así la falta de conocimientos socioculturales entre los aprendientes de español en la Universidad de Tirana.

La última edición del currículo se editó e imprimió en el año 2006 y contiene la presentación del programa de cada lengua que se estudia en la Facultad de Lenguas Extranjeras de Tirana, para el año académico 2005-2006.

Lo más interesante es que en el programa de español como lengua extranjera⁸⁶ no se contempla la enseñanza de este componente fundamental para ser competente comunicativamente en una lengua. Se menciona el aspecto cultural como contenido, y no como competencia en las asignaturas “Glottodidáctica”, “Introducción a la psicología y las relaciones sociales”, “Tipología del texto” y “Técnicas de la lengua hablada”. Sin embargo, en la asignatura “Didáctica” y en las asignaturas destinadas a perfeccionar el español no se menciona la competencia comunicativa y lo que resulta aun más relevante: no se menciona ninguna competencia, aunque sí se habla de estrategias de aprendizaje y de las cuatro destrezas básicas.

Es también importante resaltar la falta de actualización del currículo que tienen los Departamentos de inglés, francés, italiano, alemán, así como de las lenguas eslavo-balcánicas (turco y ruso).

⁸⁶ Copia del programa en albanés y su traducción al español se encuentra en el Anexo VII.

En cuanto al programa específico de español, que sigue sin actualizarse desde el curso 2005-2006, porque el currículo no se ha vuelto a publicar desde dicho año, no aporta nada relevante a esta investigación por lo que contiene sino por lo que no contiene: como ya se ha indicado anteriormente, no menciona las competencias y el componente sociocultural no aparece entre sus páginas. El programa, que es un simple cuadro esquemático, hace alusión al manual que se usaba en aquella época *Esespañol*, así como al número de horas (un total de 48) y su correspondencia con el sistema de créditos de Bolonia (4ETCS). Los objetivos y los contenidos son simplemente correspondencias de contenidos con las unidades didácticas del manual. Asimismo, no se hace referencia a herramientas visuales ni audiovisuales y de hecho, es importante señalar que el manual se vendía al alumnado fotocopiado en color pero sin el CD de audio y así se sigue haciendo en la actualidad en la mayoría de los casos.

Como podemos ver, la necesidad de una actualización del programa que está vigente hoy en día es algo indudable. Basándonos en estos datos, podemos afirmar que la falta de un programa basado en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008) y en el *MCERL* (2002) en el propio currículo de la Facultad de Lenguas Extranjeras, puede reflejarse en la ausencia de contenidos socioculturales específicos en el programa y, en consecuencia, en la falta de conocimientos de los estudiantes de español de la Universidad de Tirana.

5.2. La competencia sociocultural en el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002)⁸⁷ incluye la competencia sociocultural dentro de las competencias generales que tienen los hablantes, excluyéndola de las competencias relativas a la lengua en sí misma, ya que forma parte del conocimiento del mundo. Sin embargo, según el *MCERL*, es justamente a esto a lo que hay que prestar atención: por ser parte del conocimiento del mundo de los hablantes, en la enseñanza de lenguas es importante estudiarla ya que estos conocimientos pueden no estar en las experiencias previas y conocimientos previos del estudiante y si los tiene, tal vez estén distorsionados debido a los estereotipos, como es el caso de Albania con las telenovelas latinoamericanas.

El *MCERL*, en este sentido, lo que hace es describir detalladamente el conocimiento cultural estableciendo siete áreas de la sociedad donde puede ser necesario (2002: 100-101). A continuación presentamos el inventario tal y como aparece en el *MCERL*:

⁸⁷ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Última consulta 14 de marzo de 2016).

La vida diaria
Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa.
Días festivos. ⁸⁸
Horas y prácticas de trabajo.
Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).
Las condiciones de vida.
Niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales).
Condiciones de vivienda
Medidas y acuerdos de asistencia social
Las relaciones personales, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad)
Estructura social y las relaciones entre sus miembros
Relaciones entre sexos
Estructuras y relaciones familiares
Relaciones entre generaciones
Relaciones en situaciones de trabajo
Relaciones con la autoridad, con la Administración
Relaciones de raza y comunidad
Relaciones entre grupos políticos y religiosos
Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como los siguientes:
Clase social
Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales).
Riqueza (ingresos y herencia)
Culturas regionales
Seguridad
Instituciones

⁸⁸ MCERL (2002: 101-102).

Tradición y cambio social
Historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos.
Minorías (étnicas y religiosas).
Identidad nacional.
Países, estados y pueblos extranjeros.
Política.
Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).
Religión.
Humor.
El lenguaje corporal. El conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno.
Las convenciones sociales (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que destacan las siguientes:
Puntualidad
Regalos
Vestidos
Aperitivos, bebidas, comidas.
Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones.
Duración de la estancia.
Despedida.
El comportamiento ritual en áreas como las siguientes:
Ceremonias y prácticas religiosas.
Nacimiento, matrimonio y muerte.
Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas.
Celebraciones, festividades, bailes y discotecas, etc.

Cuadro 11⁸⁹. Siete áreas de la sociedad donde es necesario el conocimiento sociocultural propuestas por el *MCERL* (2002: 100-101)

⁸⁹ La información se agrupó en un cuadro por nosotros para facilitar su lectura.

Como vemos, los contenidos que presenta el *MCERL* (2002) son completos pero muy generales. Es por ello que, en el próximo apartado, vamos a centrarnos en el inventario que hace otro documento oficial, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008), que es mucho más detallado y en el cual nos basaremos para llevar acabo nuestro análisis y propuestas, en los próximos capítulos.

5.3. La competencia sociocultural en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes; Niveles de referencia para el español*, es una obra maestra del E/LE, publicada en el año 2006 por Biblioteca Nueva y unos años más tarde, publicada en línea⁹⁰.

Esta obra surge de la necesidad de armonizar el tipo de contenidos y la secuenciación de los mismos entre todos los Institutos Cervantes del mundo. Sin embargo, hoy en día podemos decir que la obra, con su diseño de inventario, es una enciclopedia básica de referencia para todas las lenguas que se integran dentro del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* en tanto que constituye un detallado inventario, teniendo en cuenta todo tipo de contenidos y competencias que resultan claves para la planificación y secuenciación didáctica del profesor de E/LE en particular y de lenguas extranjeras en general. El inventario recoge los niveles comunes de referencia en tres volúmenes (A1-A2, B1-B2, C1-C2) y se han confeccionado de acuerdo con las orientaciones del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa.

⁹⁰ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
(Última consulta 14 de marzo de 2016).

A la hora de analizar el inventario, es fundamental tener en cuenta que los especialistas que han confeccionado este material han tenido en cuenta tres aspectos fundamentales:

1. El alumno es un agente social y, por tanto, tiene que ser capaz de desenvolverse en situaciones habituales de interacción en el seno de la sociedad.
2. El alumno es un hablante intercultural en tanto que tiene que conocer e identificar aspectos importantes de la cultura de la lengua que aprende, el español en este caso, para ser capaz de establecer relaciones entre su propia cultura y la cultura de la lengua meta.
3. El alumno es un aprendiente autónomo que ha de ser capaz de ser responsable de su aprendizaje, teniendo autonomía para avanzar en su proceso de adquisición de la lengua.

Partiendo de estas premisas, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008) propone una serie de apartados relevantes e imprescindibles para ser competente en una lengua extranjera. Estos apartados consideramos que son una muestra completa y representativa de todas las competencias y subcompetencias que hacen que el estudiante cumpla los tres requisitos enumerados más arriba y concepciones que hemos expuesto anteriormente. Los apartados son: “Gramática”, “Pronunciación y prosodia”, “Ortografía”, “Funciones”, “Tácticas y estrategias pragmáticas”, “Géneros discursivos y productos textuales”, “Nociones generales” (tales como existenciales, cuantitativas, espaciales y temporales), “Nociones específicas” (dimensión física e identidad personal, entre otras), “Referentes culturales”, “Saberes y comportamientos socioculturales”, “Habilidades y actitudes interculturales” y “Procesos de aprendizaje”.

Ante la amplitud del tema y los diferentes apartados que podrían servirnos para este trabajo, vamos a centrar la atención en uno de ellos. Según la introducción del

apartado, “Referentes culturales”, tanto este apartado como el de “Saberes y comportamientos socioculturales”, así como el de “Actitudes interculturales”, forman parte de un análisis de la lengua desde el punto de vista de la comunicación. Sin embargo, el tema es demasiado amplio y vamos a intentar delimitarlo. No nos centraremos en el inventario de “Saberes culturales” ni en las “Actitudes interculturales”, porque, aunque son de suma importancia para el aprendizaje de una lengua, lo que nos interesa son los contenidos que por falta de referencias en Albania hacen referencia al «conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad.» (*Plan Curricular del Instituto Cervantes* 2008). Nos interesa esto por el valor pragmático que tiene, por lo que se dejarán de lado los conocimientos culturales en tanto que se centran en representaciones y símbolos que no son objeto mismo de este estudio. Además, los referentes culturales del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008) se extienden a España e Hispanoamérica mientras que los “Saberes socioculturales”, por la amplitud del tema, se centran en España y para nosotros esto es fundamental en tanto, como ya se ha explicado, los referentes socioculturales han entrado en Albania a partir de telenovelas de origen latino, por lo que queremos trabajar otro tipo de saberes, más centrados en el español peninsular.

Asimismo, tampoco centraremos nuestro estudio en las habilidades y actitudes interculturales, ya que se trata de un tipo de adquisición del conocimiento que tiene más relación con las estrategias de aprendizaje y no es objeto de esta tesis abordar ese tema.

Una vez que hemos centrado nuestro estudio del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008) desde la perspectiva que nos interesa vamos a analizar concretamente este apartado.

Según el propio *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008), este apartado sobre “Saberes y conocimientos socioculturales” intenta responder a unas preguntas concretas: qué es, dónde, cuándo, cómo, quién. Pensemos, por ejemplo, en la siesta para un nivel básico. Este saber lleva asociado el conocimiento de una serie de referentes que tienen que ver con ideas, prejuicios, estereotipos, etc., que se imponen dentro de la sociedad y que han de ser extrapoladas para la enseñanza de la lengua de una forma lo más completa posible. Esto en cuanto a ejemplo de saber, pero también el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* incluye los comportamientos: por ejemplo, cuando nos invitan a cenar no deberíamos llegar a la hora exacta, sino que tendríamos que cumplir con los diez minutos de cortesía establecidos como norma social.

El apartado del *Plan curricular del Instituto Cervantes* está dividido en tres estadios: aproximación, profundización y consolidación, que será la forma en la que se gradan los contenidos. Mientras que en el nivel aproximación se tienen más en cuenta las experiencias cotidianas, los otros dos niveles se centran de forma más específica en estructuras sociales y fenómenos culturales. Partiendo de estos niveles también vemos otro tipo de organización, tres apartados que son:

- “Condiciones de vida y organización social” (servicios públicos, acceso a la vivienda, etc.);
- “Relaciones Interpersonales” (relación entre sexos, entre generaciones, etc.);
- “Identidad colectiva y estilo de vida” (saludos, despedidas, invitaciones, etc.)⁹¹.

Este inventario será esencial y fundamental para proponer actividades didácticas con el fin de fomentar el desarrollo de los “Saberes” y los “Conocimientos

⁹¹ En el Anexo XII está recogido el inventario completo.

interculturales” en los estudiantes de español de Albania. La falta de material en los manuales y la falta de materiales complementarios hacen que la enseñanza de estos componentes esenciales en el aprendizaje de la lengua estén ausentes en las aulas de la Facultad de Lenguas Extranjeras, por lo menos durante los años en los que se ha llevado a cabo esta investigación. El conocimiento y estudio de este inventario facilitará la tarea de los profesores a la hora de llevar al aula este tipo de conocimientos.

Definido el concepto de competencia sociocultural y examinado cómo aparece en el único documento oficial de la Universidad de Tirana, y en los dos documentos importantes y oficiales de lenguas extranjeras, vemos conveniente explicar qué significa el dicho concepto para el profesorado que ejerce en dicha universidad. Para ello pasamos en el siguiente capítulo a presentar un cuestionario diseñado específicamente para esta investigación con el que intentaremos dilucidar el concepto que tienen los profesores sobre el término competencia sociocultural y otros elementos metodológicos y didácticos relacionados con ella.

6. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL AULA DE E/LE ALBANESA DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE



⁹²Forges sobre una idea de Lourdes Miquel y texto de Nieves Alarcón.

6.1. Justificación del formato y de la metodología del cuestionario

Analizar la formación y la nacionalidad de los docentes de E/LE en Albania, el tipo de manuales y materiales que utilizan así como la forma en la que llevan al aula el componente sociocultural se torna imprescindible para esta investigación. Es también de suma importancia analizar cómo enseñan los profesores que comenzaron su carrera docente hace años y que no recibieron formación específica en didáctica de lenguas extranjeras, y cómo enseñan aquellos otros que se han formado más recientemente en un contexto en el que se da más importancia a cómo se enseña y se aprende una lengua.

Cuando pensamos en llevar a cabo esta investigación para obtener datos sobre la competencia sociocultural de E/LE en las aulas albanesas desde el punto de vista del docente, tuvimos muchas hipótesis sobre su formato y su metodología.

Conociendo la mentalidad albanesa, era muy importante ser lo más discretos posible. Antes que nada, queríamos que los profesores no nativos no se sintiesen incómodos a la hora de expresar sus ideas metodológicas, y sus conocimientos didácticos, e incluso se barajó la posibilidad de redactar la encuesta en albanés. Sin embargo, dada la naturaleza de la tesis, se consideró que lo más adecuado era redactarla en español. Solo uno de los profesores contestó a las preguntas en albanés y fueron traducidas posteriormente al español.

El cuestionario, como se podrá comprobar a continuación, consta de preguntas cerradas y abiertas. Después de investigar los datos y después de avanzar más con la tesis, pensamos que hubiera sido mejor que todas las preguntas fuesen cerradas para contar con resultados todavía más objetivos, por ejemplo, nos hubiera gustado ofrecer más opciones para elegir e incluir la opción “no lo sé”.

Hemos de señalar también que las tablas que aparecen recogen de forma literal la respuesta de los profesores y dado que el número de los mismos es 13, que son los docentes de E/LE en la Universidad de Tirana en el momento de realizar el cuestionario, en algunas ocasiones los resultados de las respuestas no se verán reflejados en porcentajes, sino por la opinión propia del docente.

Hemos intentado que las preguntas fuesen al mismo tiempo directas y no invasivas, para que los profesores, sobre todo los no nativos, no se sintiesen bajo examen. Por otra parte, pensamos que el cuestionario aportó a los profesores participantes una reflexión sobre los manuales que utilizan en sus clases y el contenido sociocultural de E/LE que ofrecen a sus alumnos.

Para redactar el cuestionario no se siguió una plantilla específica, sino que se consultaron dos cuestionarios con objetivos similares en Internet que estaban dirigidos a docentes de E/LE: “Creencias sobre la evaluación. Profesores de E/LE.”, de Ana Remesal, publicado en la Comunidad TodoELE en abril de 2012⁹³; y el cuestionario de la tesis doctoral “La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica.”, de Rocío Santamaría Martínez⁹⁴ (2008).

Inicialmente se pensó organizar entrevistas individuales con los profesores y tomar nota o grabar sus respuestas pero luego se optó por el cuestionario como forma de recopilación de datos, para no robar mucho tiempo a los encuestados y sobre todo para garantizar el anonimato de los mismos, de manera que las respuestas fuesen lo más reales posible.

⁹³https://docs.google.com/forms/d/1H6H1FJK5HISzvLp8MHtsadc7s6vmlAnML_1fpweDz_E/viewform?formkey=dDJqaWhBZXJnTl92WGxIODc5X0VDhHc6MQ (Última consulta 16 de febrero 2016).

⁹⁴ <http://orff.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf?sequence=1> (Última consulta 16 de enero de 2016).

El uso del cuestionario como herramienta de recogida de datos nos pareció, por tanto, la forma más efectiva para recoger información relevante para la investigación, además de permitirnos registrar toda la información de forma fiable y cuantitativa, toda que se consideraba pertinente de ser recogida para abordar nuestros objetivos.

Rodríguez, Gil y García (1996: 185) señalan sobre el uso del cuestionario que:

Este instrumento se asocia a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos, porque se construye para contrastar puntos de vista, porque favorece el acercamiento a formas de conocimiento homotético no ideográfico, porque su análisis se apoya en el uso de estadísticos que pretenden acercar los resultados en unos pocos elementos (muestra) a un de referencia más amplio y definitorio (población) y en definitiva, porque suelen diseñarse y analizarse sin contar con otras perspectivas que aquélla que refleja el punto de vista investigador.

Asimismo, hemos tenido en cuenta las ventajas que supone el uso del cuestionario ya que, según Hopkins (1989: 95):

El cuestionario es fácil de realizar, fácil de valorar, compara directamente grupos e individuos y permite la retroalimentación sobre actitudes, adecuación de recursos, adecuación del profesor, ayuda, preparación para la siguiente sesión y datos cuantificables.

Por lo que se refiere a la metodología de investigación, por un lado, se ha usado la metodología cualitativa (Ruiz Olabuénaga, 2012), de naturaleza explicativa a partir de información cualitativa, descriptiva y no cuantificada, con el objetivo de ser interpretada, dentro de una pequeña comunidad que es la de los docentes de E/LE en las aulas de la Universidad de Tirana. Este tipo de metodología nos proporciona un análisis y una consecución de datos mediante un diseño flexible, con variables no numéricas, orientada al proceso, holística y contrastada y con resultados válidos. Pero, por otra parte, se ha seguido una metodología de investigación-acción participativa (a partir de ahora IAP) (Contreras, 1986), aunque en ningún momento se ha llevado a cabo de forma explícita.

Este método de investigación se basa en un análisis crítico en el que hay una

participación activa de un grupo implicado de adultos con el objetivo de promover una reflexión y un cambio hacia la mejora. Se suele utilizar con grupos de ambientes difíciles y grupos comunitarios, por eso nos pareció adecuada usarla en este contexto un tanto aislado en cuanto a relación con otros docentes, formación específica y disponibilidad de bibliografía actualizada, así como una ausencia casi total de un programa adecuado. En este método se combinan dos procesos: por una parte, conocer la realidad docente; y, por otra, actuar. Si bien la primera parte está explícita mediante una reflexión sobre el cuestionario; la segunda aparece, por un lado, de forma evidente, mediante la reflexión individual de cada docente al contestar a las preguntas y, por otro, de forma específica, mediante los resultados y las soluciones que aporta esta investigación. Se ha decidido que sea así, y no mediante una reflexión conjunta entre el entrevistador y el entrevistado, porque nuestro fin era obtener la mayor información posible y no hacer sentir incómodos a los docentes no nativos. De esta forma, la finalidad de la IAP es transformar la realidad docente afrontando los problemas de una población a partir de sus propios recursos, limitados en este caso.

En cuanto al público, fue fácil definir a quién se dirigía, como ya hemos dicho, un grupo específico y determinado de docentes: el Departamento de Español de la Facultad de Lenguas Extranjeras de Tirana, tanto profesores que siguen ejerciendo en la actualidad, como aquellos que ejercieron en su día, ya que nos parece de suma importancia analizarlos también para ver de qué forma son competentes los alumnos que se están formando en español y se formaron ya hace algunos años. Solamente dos profesores de los que colaboraban a tiempo parcial con el Departamento en el momento que se hizo la encuesta se negaron a rellenar el cuestionario.

Como ya se ha mencionado en total se hizo la encuesta a 13 profesores que son prácticamente el total de profesores que trabajaban durante el año académico que se desarrolló la encuesta (2013-2014), más un profesor nativo que empezó a trabajar el año

siguiente (2014-2015). Consideramos que es un número suficiente para nuestro estudio, ya que se trata de un análisis de una situación muy concreta y limitada al Departamento de Español de la Universidad de Tirana.

Las preguntas son bastante cortas y concisas. No queríamos complicar inútilmente el cuestionario. Algunos profesores se han negado a contestar a alguna pregunta abierta del tipo: “¿Cuál es su concepto de cultura en clase E/LE?”. Se han hecho también preguntas que, a primera vista, parecen que no tienen que ver directamente con el propósito del cuestionario como, por ejemplo, el tipo de actividad que prefieren los alumnos y los profesores ya que en este caso queríamos no solo determinar las preferencias de los profesores, sino también ofrecerles actividades a partir de sus preferencias y ofrecerles otras formas, más efectivas, de trabajar el contenido sociocultural en clase, como son las propuestas didácticas que se ofrecen en el capítulo 10 del presente trabajo.

En cuanto a la forma de envío del cuestionario, para evitar posibles negativas para rellenarlo por falta de medios en línea en *Google Docs*, lo hemos enviado a través de correo electrónico y los profesores, después de rellenarlo, lo han entregado en el Departamento. Después de tener todos los cuestionarios, se han pasado los mismos a *Google Docs* para tener más facilidad a la hora de trabajar y analizar los datos.

6.2. Cuestionario y justificación del contenido

A continuación se presenta el cuestionario “La competencia sociocultural en la clase E/LE de Albania, según la perspectiva docente” que se pasó a los trece profesores que en ese momento ejercían su labor docente en la Universidad de Albania (diciembre de 2013) con una explicación detallada de la justificación de cada pregunta.

1. Edad:

- Menos de 35 años
- Entre 35 y 50
- Más de 50

Se incluye la edad porque pensamos que es un dato interesante y relevante por las peculiaridades anteriormente mencionadas, que han acompañado la educación en Albania en los últimos 50 años. A partir de la edad podemos entender y justificar las respuestas recibidas y podemos aconsejar a la hora de ofrecer mejoras en los materiales sobre contenido sociocultural que hay que llevar a clase. Asimismo, el factor de la edad nos parece interesante porque a la hora de trabajar con determinadas herramientas, como las digitales, los profesores de mayor edad suelen tener más dificultades, como también suelen tener más prejuicios y suelen asistir a menos programas de reciclaje y actualización.

2. Sexo:

- Hombre
- Mujer

En cuanto al sexo, más que otra cosa, queremos resaltar la mayoría femenina que predomina en el Departamento de Español en Tirana. Sin querer discriminar ni para bien ni para mal, comprobaremos si este dato influye de alguna forma en las conclusiones finales de este cuestionario.

3. Nacionalidad:

La nacionalidad es un dato muy importante, ya que nos permite establecer una diferencia bien marcada entre la cantidad de profesores no nativos⁹⁵ y nativos presentes en el Departamento y nos ayudará a la hora de listar los manuales utilizados por cada

⁹⁵ A no ser que se especifique lo contrario, con profesores no nativos nos referiremos siempre a los profesores no nativos de la lengua meta, en este caso del español.

grupo según su nacionalidad. Como se comprobará, la mayoría, ocho de los trece que contestaron al cuestionario, de los profesores son no nativos. En cuanto al grupo de nativos, cuatro son de nacionalidad española y solo una persona es argentina pero posee también la nacionalidad española.

4. Experiencia docente:

- Menos de 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Más de 10 años

La experiencia docente pensamos que marca la metodología de enseñanza y los materiales que se utilizan en clase. A veces, desafortunadamente, estos materiales son los de siempre, ya que los profesores prefieren seguir utilizando los mismos. La experiencia, de esta forma, puede ser algo positivo o negativo. Puede ser positivo porque a más experiencia normalmente hay más dominio de los contenidos y se tiene más experiencia con las dinámicas de grupo y con la forma de desenvolverse en el aula, así como con las necesidades específicas de los alumnos, pero también puede ser negativa porque puede darse la acomodación y la falta de innovación que puede resultar poco ventajosa para el buen funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Formación inicial

- Ámbito lingüístico (Traducción-Interpretación, Filología, Lingüística)
- Ámbito educativo (Pedagogía, Didáctica, Psicología)
- Otro

Esta pregunta, en apariencia simple, no fue muy fácil enfocarla. Teniendo en cuenta, como ya hemos mencionado antes, la sensibilidad de los profesores en cuanto a su formación inicial, no podíamos poner como opción licenciaturas específicas, sino clasificarlas por campos más amplios.

6. ¿Podría definir la fase en la que recibió formación sobre competencia sociocultural de E/LE?

- Durante mi formación inicial.
- Durante mi formación continua (no inicial).
- Formación autónoma.

Esta pregunta tiene como objetivo saber en qué momento se recibió este tipo de formación, ya que si la formación se recibió hace tiempo, puede estar desactualizada.

7. ¿Cuál fue el primer manual de E/LE con el cual aprendió español?

Esta pregunta va dirigida a los profesores no nativos y pensamos que nos ayuda a entender la metodología y los manuales utilizados por los profesores en la actualidad.

8. ¿Y el primer manual qué utilizo en su primera clase de E/LE?

Esta pregunta va dirigida a los profesores nativos y no nativos, para conocer los primeros manuales que han utilizado en su clase de E/LE. Es importante destacar que los profesores no nativos hacen referencia exclusivamente a los manuales utilizados en sus clases en Albania, mientras que los profesores nativos no necesariamente, ya que su primera clase de E/LE puede o no haber sido en Albania, como finalmente es el caso de los profesores nativos que han respondido al cuestionario. Por este motivo algunos manuales citados en esta pregunta no se han analizado en el capítulo 8 de este trabajo.

9. ¿Cuál es el (los) manual (es) que está utilizando actualmente?

Esta es una pregunta clave de este cuestionario, sobre todo en el caso de los profesores no nativos por la importancia de los manuales en Albania, como ya hemos mencionado anteriormente. Así, podemos entender el tipo de metodología de enseñanza utilizada actualmente y el grado de contenido sociocultural que se imparte en las aulas, a partir de los manuales utilizados.

Esta pregunta también nos ayuda a entender la evolución, si ha habido, de los manuales que se utilizaban antes y de los que se utilizan actualmente. También nos ayudará a saber qué manuales utilizan los profesores nativos y qué manuales utilizan los profesores no nativos, y las diferencias en cuanto al contenido sociocultural de los mismos.

- 10.** ¿Añade a menudo textos o muestras de lengua en sus clases para aportar más elementos de cultura de la lengua meta? ¿Qué fuente suele utilizar para esto? ¿Internet? ¿Otra?

El propósito de esta pregunta es conocer los materiales adicionales que el profesor lleva a clase para completar el libro de texto que suele utilizar. A pesar de las respuestas optimistas, como se comprobará en el próximo apartado, es relevante mencionar que el material de audio y video se utiliza muy poco en las clases de E/LE. Internet se utiliza casi siempre sólo como fuente de información pero no como herramienta.

- 11.** ¿Cuál es su concepto de cultura en clase de E/LE?

La respuesta a esta pregunta nos ayudará a entender cómo entienden los profesores el concepto de cultura en clase de E/LE que luego se refleja en la forma en la que se enfoca y trabaja.

- 12.** ¿A través de los textos que tratan lo cultural, trabaja también las funciones comunicativas de los mismos?

Esta pregunta es también una invitación a reflexionar sobre lo que hacemos con las actividades culturales en clase. Si ofrecemos solamente información o si trabajamos también las funciones comunicativas. El enfoque comunicativo es el enfoque mayoritario de los métodos actuales de enseñanza de lenguas extranjeras, pero no siempre se refleja adecuadamente en las actividades propuestas en los manuales

utilizados en Albania. Por esto, el papel del profesor, su forma de pensar y de diseñar las clases será muy importante.

13. ¿Sus estudiantes prefieren las actividades en grupo o en pareja?

Esta pregunta, se considera de fundamental importancia para poder diseñar propuestas didácticas de acorde a los gustos de los alumnos y, sobre todo, acorde a la forma de aprender que les es más eficaz, en cuanto a dinámicas de clase.

14. Y usted, ¿cuáles prefiere?

Nos gustaría saber si los gustos de los profesores coinciden con los gustos de los alumnos y con las sugerencias de los manuales que utilizan, en cuanto a la dinámica de las actividades.

15. ¿Tiene un momento preciso en el cual trabaja el contenido sociocultural en su clase? (al principio, durante o al final de la clase)

La respuesta ideal a esta pregunta para nosotros, sería: “No, no tengo un momento preciso”. Porque, de hecho, una de las hipótesis que tenemos en este trabajo es que el contenido sociocultural no debe enseñarse aparte, sino incorporado a todas las demás nociones y funciones lingüísticas que debemos enseñar en clase de E/LE.

16. En el contenido sociocultural que trabaja en su clase, ¿hace referencia solo a España o también a otros países hispanohablantes? ¿O depende de lo que menciona el manual?

Esta pregunta también es importante. Es un dilema que acompaña siempre la enseñanza de E/LE. En Albania es aún más peculiar porque fuera del aula los estudiantes se enfrentan casi solo con *input* mexicano y argentino por las telenovelas que ven en la televisión y, por otro lado, basándonos en los manuales que se utilizan en clase de E/LE, se hace referencia casi siempre a España. En los casos cuando se hace

referencia a otros países hispanohablantes es casi siempre como información complementaria y no a través de actividades con algún objetivo comunicativo.

- 17.** ¿Cree que los materiales a utilizar deberían hacer referencia a la sociedad española de hoy o también a su historia?

La opinión de los profesores sobre esta pregunta es importante porque nos ayuda a entender aún más sobre su concepto del contenido sociocultural que se enseña en clase de E/LE, así como el hecho de que esté o no actualizado.

- 18.** ¿Conoce algún material específico sobre el contenido sociocultural? ¿Qué le parecen estos materiales?

Es importante saber si los profesores conocen materiales específicos para trabajar el contenido sociocultural en clase de E/LE. Como en otros casos, uno de los objetivos de esta pregunta es hacer reflexionar a los profesores que hay otros materiales que les pueden ayudar a enseñar la competencia sociocultural en clase de E/LE.

- 19.** ¿Qué opina del *input* de la competencia sociocultural al que los alumnos albaneses están expuestos fuera del aula? (Por ejemplo, de las telenovelas argentinas y mexicanas.)

El *input* de las telenovelas argentinas y mexicanas ha sido y sigue siendo importante para el público albanés de habla hispana. En este sentido, la opinión que los profesores tienen sobre este *input* es importante porque son ellos quienes se enfrentan a las ventajas y a las desventajas de las consecuencias que eso conlleva en sus clases día a día.

- 20.** ¿Cree que la competencia sociocultural tiene que ver con el aprendizaje y el uso del registro coloquial de la lengua?

- Sí.
- No solo.
- Nada que ver.

Pensamos que el registro coloquial y todos los rasgos comunicativos que lo acompañan son parte de la competencia sociocultural, porque lo coloquial es parte de la vida cotidiana y la vida cotidiana es una parte muy importante del contenido sociocultural que queremos enseñar en clase de E/LE. En definitiva, el objetivo de esta pregunta era saber si nuestra opinión coincidía con la de los demás profesores.

21. Si su respuesta es sí, ¿piensa que los manuales actuales están suficientemente orientados al registro coloquial?

Una vez más volvemos a los manuales, a su análisis, a lo que ellos ofrecen, y a la opinión de los profesores.

22. ¿Piensa que técnicamente la adquisición de la competencia sociocultural es posible en una clase formal?

Es verdad que esta pregunta es bastante general y que no es fácil dar una respuesta concreta porque son muchos las variables que influyen para que la adquisición se desarrolle o no. De todos modos, también es importante obtener alguna perspectiva de lo que piensan los profesores sobre la adquisición de la competencia sociocultural en el aula.

23. ¿Cuál de estos elementos cree que ayudan a la adquisición de la competencia sociocultural de E/LE dentro y fuera del aula? Puede elegir más de uno.

- Literatura
- Cine y Arte
- Fiestas
- Gastronomía
- Música
- Lectura periodística de actualidad
- Conocimientos sobre la vida cotidiana

- Historia
- Geografía
- Costumbres y tradiciones
- Turismo
- Temas sociales
- Interacción comunicativa con hablantes nativos a través de las redes sociales

Los elementos aquí listados, como bien explica la pregunta, nos hacen reflexionar sobre el *input* que reciben los alumnos dentro y fuera del aula. Es muy importante, en este sentido, conocer muy bien el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008) y el *MCREL* (2002), para ser capaces de identificar, gradar y programar todos los elementos anteriormente mencionados dentro del contexto del proceso de la enseñanza y aprendizaje de E/LE.

24. ¿Cuáles de los elementos mencionados en la pregunta 23 suele utilizar más a menudo?

Otra información que nos ayudará a completar el perfil de los profesores en cuanto al enfoque del contenido sociocultural en sus clases.

25. ¿Cuáles de los elementos mencionados en la pregunta 23 no utiliza casi nunca?

Intentaremos demostrar posteriormente por qué hay que utilizar incluso algunos de los elementos que los profesores no han elegido entre las opciones como respuesta a esta pregunta.

26. ¿Cuál es su objetivo principal cuando enseña elementos culturales o socioculturales?

- Impartir información.
- Enseñar a actuar en situaciones concretas.

Como ya se ha mencionado anteriormente, es relevante entender si los profesores ven e imparten el contenido sociocultural como algo aislado y como pura información, o si lo hacen a través de situaciones comunicativas y de uso de la lengua en contexto real y significativo.

27. ¿Piensa que es muy difícil para un albanés adquirir la competencia sociocultural española? ¿Destacaría algún ejemplo vivido?

Esta pregunta se dirige más a los profesores nativos españoles, ya que para ellos es más fácil percibir las dificultades socioculturales. Por otra parte, los profesores no nativos que conocen la lengua nativa de los alumnos, y que anteriormente han sido alumnos de E/LE, pueden reconocer y facilitar la adquisición del contenido sociocultural en el aula.

28. ¿Cuál es la dificultad más grande a la que se enfrenta en su clase de E/LE con el contenido sociocultural?

Reconocemos que esta pregunta es bastante general y que las respuestas de los profesores, sobre todo no nativos, no han aportado mucha información que nos pudiera hacer llegar a un inventario de dificultades, a partir de las cuales pudiéramos ofrecer, desde el punto de vista de un no nativo, posibles soluciones. La información que aportan los profesores nativos nos puede servir para reflexionar sobre la cercanía o la distancia entre la cultura albanesa y española.

6.3. Análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario

A continuación, se presentarán pormenorizados los resultados obtenidos en cada pregunta del cuestionario llevado a cabo con los profesores del Departamento de Español de la Universidad de Tirana.

Las respuestas cerradas se han calculado con porcentajes, mientras que las

respuestas abiertas se han transcrito literalmente y se han agrupado en tablas, señalando primero las respuestas de los profesores no nativos y después las de los profesores nativos.

Se han utilizado las siglas PNN (profesor no nativo) y PN (profesor nativo) para facilitar la interpretación de las respuestas al cuestionario y cada profesor se ha identificado con un número ordinal.

1. Edad:

- Menos de 35 años 31%
- Entre 35 y 50 69%
- Más de 50 0%

Como vemos, el 69% del profesorado de las aulas de la Universidad de Tirana tiene entre 35 y 50 años de edad. Pensamos que este dato es bastante relevante porque, dada la falta de cursos de formación y reciclaje en Albania, y los bajos salarios que imposibilitan asistir a los mismos en otros países, creemos que para los profesores no es fácil estar actualizados didácticamente.

2. Sexo:

- Hombre 23%
- Mujer 77%

La mayoría de los docentes son mujeres. Creemos que esto se debe al hecho de que hay más mujeres que hombres que estudian Filología. De todos modos, en el caso de nuestro estudio, pensamos que no es relevante ni necesario tener en cuenta este dato para analizar de qué forma se enseña la competencia sociocultural en las aulas de E/LE.

3. Nacionalidad:

- Española argentina 7%
- Española 31%

- Albanesa 62%

Tenemos tres nacionalidades entre los docentes que enseñan en las aulas de la Universidad de Tirana en el momento de ser realizada nuestra encuesta. Queremos destacar el hecho que la mayoría de los que enseñan son profesores no nativos pero también que el número de profesores nativos es muy alto en comparación con los departamentos de otras lenguas en esta facultad, porque normalmente hay solo un profesor nativo por lengua extranjera, como es también el caso del Departamento de español en los últimos dos años académicos 2014-2016.

4. Experiencia docente:

- Menos de 5 años 31%
- Entre 5 y 10 años 23%
- Más de 10 años 46%

Como podemos ver, hay una gran correspondencia entre la edad que tienen los profesores del departamento y sus años de experiencia, siendo esta en su mayoría de más de 10 años. Esto significa un mayor conocimiento del aula, de los problemas de los estudiantes, pero también una cierta acomodación y confianza que puede hacer que se innove poco en las aulas.

5. Formación inicial

- Ámbito lingüístico (Traducción-Interpretación, Filología, Lingüística) 92%
- Ámbito educativo (Pedagogía, Didáctica, Psicología) 0%
- Otro 8%

Como podemos observar, una mayoría abrumadora (un 92%) tiene formación que proviene de los campos de la Lingüística, la Filología y la Traducción. Esto, en principio, es positivo para el profesorado de la Universidad de Tirana, ya que habrán

recibido una formación específica para el desempeño de la labor de enseñanza de lenguas extranjeras.

6. ¿Podría definir la fase en la que recibió formación sobre competencia sociocultural en E/LE?

- Durante mi formación inicial. 8%
- Durante mi formación continua (no inicial). 77%
- Formación autónoma. 15%

Estos datos parece que contradicen lo que suponíamos acerca de la formación del profesorado: un 77% afirma que ha recibido formación sobre competencia sociocultural durante su formación continua.

7. ¿Cuál fue el primer manual de E/LE con el cual aprendió español?

En la tabla de abajo todos los profesores participantes en el cuestionario, mencionan el primer manual con el cual han aprendido E/LE. Por su parte, los profesores nativos han respondido: “Soy nativo” por lo que no han precisado ningún manual.

Profesor	Primer manual de E/LE como alumno
PNN 1 ⁹⁶ -4-5-7	<i>Español en directo</i>
PNN 2	<i>EsEspañol</i>
PNN 3	Maria Vittoria, Calvi y Nicelda Provoste <i>Amigo Sincero</i>
PNN 6	<i>Español segunda lengua, ANAYA</i>
PNN 8	<i>Español 2000</i>

Tabla 1

⁹⁶ El orden es siempre el mismo. Este PNN 1 es el mismo PNN 1 en todas las demás tablas.

La mayoría de los profesores no nativos menciona *Español en directo* como el primer método con el que aprendió español. Como veremos en el capítulo 8 cuando le analicemos, veremos que es un manual de corte estructuralista, siguiendo una metodología tradicional. Podemos afirmar que la competencia sociocultural no estaba muy desarrollada ni concebida en este manual y que este hecho puede estar justificado con la falta de importancia que se le daba a esta competencia en los años en los que se publicó así como la falta de la misma incluso entre el profesorado que aprendió con él.

8. ¿Y el primer manual qué utilizó en su primera clase de E/LE?

En esta tabla se presentan los primeros manuales utilizados por los profesores que han participado en el cuestionario, en su primer curso de E/LE.

Profesor	Primer manual de E/LE como profesor
PNN 1-4-5	<i>Español en directo</i>
PNN 2-3-6-8	<i>EsEspañol</i>
PNN 7	<i>Español 2000</i>
PN 1-PN 5	<i>Prisma</i>
PN 2	<i>Cumbre y Abanico</i>
PN 3	<i>GENTE</i>
PN 4	<i>SUEÑA</i>

Tabla 2

Como vemos, el hecho de haber aprendido español con el manual *Español en directo* ha hecho que algunos de esos profesores siguieran con la tradición. Sin embargo, también se nombran otros de los más famosos manuales en Albania: *EsEspañol*, de metodología ecléctica y *Español 2000*, de metodología funcional. Como vemos, esto puede suponer un pequeño avance en comparación con los métodos tradicionales, pero la escasez de manuales de corte comunicativo o de enfoque por tareas es más que evidente.

9. ¿Cuál es el (los) manual (es) que está utilizando actualmente?

Profesor	El manual que está utilizando actualmente
PNN 1-4-6-7-8	<i>Esespañol</i>
PNN 2	<i>Aula 1, 2, 3, 4, Prisma</i>
PNN 3	<i>Aula, Prisma; los de la colección ANAYA; Difusión, etc.</i>
PNN 5	<i>SUEÑA</i>
PN 1	<i>Aula internacional / Bitácora Ed. Difusión</i>
PN 2-3	<i>Aula Internacional</i>
PN 4	<i>Prisma</i>
PN 5	<i>Aula, Difusión</i>

Tabla 3

Esta pregunta nos interesa especialmente para saber qué se trabaja actualmente en clase y cuáles son las necesidades de los alumnos. Vemos ya una mayor proliferación de métodos comunicativos como *Aula* o *Gente* y la introducción de nuevos manuales, de metodología ecléctica como *Prisma* y *Sueña*. En este sentido, podemos ver que actualmente existe una posible voluntad de renovación didáctica en las aulas.

10. ¿Añade a menudo textos o muestras de lengua en sus clases para aportar más elementos de cultura de la lengua meta? ¿Qué fuente suele utilizar para esto? ¿Internet? ¿Otra?

Profesor	Las fuentes que utiliza para aportar elementos de la cultura meta
PNN 1	Sí. Internet, revistas, periódicos, películas, videos.
PNN 2	Si, sobre todo videos e imágenes. Las fuentes son diferentes páginas de internet.
PNN 3	Sí, utilizo materiales encontrados por internet.
PNN 4	No ha contestado.
PNN 5	Internet y otros libros, mapa, películas, música,
PNN 6	Sí. Suelo utilizar internet y libros.
PNN 7	Siempre lo hago, para poder realizar una imagen más concreta y beneficiosa hacia España y su universalismo. Uso textos personales, la Biblioteca de la Universidad, Internet, etc.
PNN 8	Sí.
PN 1	Sí, lo suelo hacer porque muchas veces el libro se queda corto o porque quiero ilustrar de manera más dinámica el exponente cultural que ofrece el manual. Por ejemplo, si hablamos de las fiestas españolas, los manuales de E/LE suelen referirse a ellas más bien de manera general: toros, flamenco, etc. Extraigo información de internet por ejemplo, de la Batalla del Vino, y bajo videos de internet. Uso internet de manera habitual al no disponer de una bibliografía a mano.
PN 2	Sí, prensa música videos
PN 3	Artículos de prensa, trozos de radio, fotos... todo desde internet
PN 4	Otros libros, fuentes de ejercicios en línea.
PN 5	Sí. Principalmente Internet. También he utilizado películas, series de televisión y audios de libros de texto.

Tabla 4

Como vemos, Internet supone la principal fuente de recursos en Albania en la actualidad. Sin embargo, nos llama la atención que no se especifiquen páginas de recursos concretos y que los videos casi no se mencionen y, cuando se hace, sea para ver películas. Nosotros desde esta tesis vamos a apostar por fragmentos de materiales audiovisuales extraídos de series de televisión y películas, ya que los consideramos más rentables en cuestión de tiempo para un correcto aprovechamiento didáctico.

11. ¿Cuál es su concepto de cultura en clase E/LE?

Profesor	El concepto de cultura en clase de E/LE
PNN 1	La comparación entre las dos culturas. Poner en evidencia las diferencias entre las dos. La integración cultural para evitar el choque cultural.
PNN 2	Es de los factores principales que ayuda en el avance positivo de una clase de E/LE. No se puede enseñar/aprender una lengua apartada de la cultura.
PNN 3	Es indispensable.
PNN 4	No ha contestado.
PNN 5	Presentar lo típico español, lo tradicional, lo cultural, lo social....lo contemporáneo, lo festivo...
PNN 7	Conocimiento, adopción y motivación cultural de los alumnos.
PNN 8	No ha contestado.
PN 1	Primero, hablar del carácter español. Me gusta preguntar en clase para saber qué piensan, qué imagen tienen de nosotros. Normalmente, los alumnos tienen una imagen demasiado idealizada de los españoles potenciando nuestras virtudes sin decir ni un solo defecto: abiertos, dinámicos, hospitalarios, sociales, divertidos, etc. Sí, bueno, un defecto: que nos gusta poco trabajar y mucho dormir la siesta pero incluso, esto no se ve como algo realmente negativo. Segundo, especificar que la cultura se extiende desde nuestras costumbres hasta nuestra manera de comunicarnos y de socializar pasando por las fiestas (siempre gusta este tema), el cine, la literatura, la historia, la gastronomía, etc. Es decir, que no es solo aprender el idioma.
PN 2	Cualquier elemento propio y característico de la sociedad que hace uso de esa lengua (de ese modo es tan cultura Picasso, la tortilla de patatas o los dos besos al saludar a alguien).
PN 3	Contexto, riqueza, identidad
PN 4	Centrar la enseñanza en el vocabulario y su uso. Y también en las formas de cortesía.
PN 5	La cultura me parece fundamental.

Tabla 5

Vemos mediante la respuesta de los encuestados, que el concepto de cultura no está claro, o mejor dicho, es muy amplio: se habla de tradiciones, de carácter, de fiestas, de personalidad, pero tan solo una persona nombra “actuar según el contexto” algo que se consigue, por una gran parte, gracias a la adquisición de la competencia sociocultural. También se habla de la cortesía, algo que supone gran dificultad para los albaneses y algo que consideramos que hay que incluir en el aula de forma más efectiva.

12. ¿A través de los textos que tratan lo cultural, trabaja también las funciones comunicativas de los mismos?

Profesor	Si se trabajan también las funciones comunicativas de los textos
PNN 1-2-3-4-5-6-7-8	Sí.
PN 1	Lo que más me gusta cuando explico cualquier tema cultural con los estudiantes, es cuando les pregunto si tienen en Albania, por ejemplo, una fiesta que se parezca a la explicada. En general, suelen mostrar mucho interés y explican muchas cosas sobre el país. Puede decirse que estamos ante un feedback en toda regla porque yo también aprendo cosas.
PN 2	Depende del objetivo de la actividad o de la clase, del tipo de destrezas que se estén practicando...
PN3	Sí.
PN 4	Por lo general, no.
PN 5	Claro, me parece importantísimo trabajarlo.

Tabla 6

Podemos observar que la mayor parte de los encuestados no tiene duda alguna y acepta como algo fundamental la integración de lo cultural con otras destrezas, otros, no lo tienen tan claro. El único profesor nativo que nos explica un poco más incide en que su trabajo consiste fundamentalmente en el contraste entre las culturas española y albanesa.

13. ¿Sus alumnos prefieren las actividades en grupo o en pareja?

- En grupo: 32%
- En pareja: 53%
- Las dos: 15%

Parece que, pese a los prejuicios, los profesores encuestados piensan que sus estudiantes no prefieren trabajar de forma individual. Sus opciones favoritas son en grupo y en pareja. Esto será fundamental a la hora de crear las propuestas didácticas como forma de garantizar su eficacia.

14. Y usted, ¿cuáles prefiere?

- En grupo: 7%
- En pareja: 38%
- Las dos: 53%

La opinión de los profesores es similar, pero está más justificada metodológicamente. Dependiendo del tipo de actividad, será necesario trabajar de otra forma para conseguir de forma más eficaz los objetivos propuestos. Todas estas opciones serán tenidas en cuenta y podrán ser adaptadas en algunos casos dependiendo de las necesidades del grupo.

15. ¿Tiene un momento preciso en el cual trabaja el contenido sociocultural en su clase? (al principio, durante o al final de la clase⁹⁷)

- Al principio de la clase: 15%
- Durante la clase: 20%
- Al final de la clase: 15%
- No tengo ningún momento preciso: 50%

⁹⁷Algunos de los profesores han elegido más de una opción por lo que se han contado tantas veces como opciones han elegido.

Podemos apreciar que la opinión más generalizada es “depende”, es decir, no tienen un momento preciso. Puede ser al principio, al final o durante, depende del resto de los contenidos. Por nuestra parte, en las actividades que vamos a proponer es exactamente esta la idea que queremos dar: que el contenido sociocultural no tiene un momento preciso, sino que ha de integrarse con el resto de contenidos.

16. En el contenido sociocultural que trabaja en su clase, ¿hace referencia solo a España o también a otros países hispanohablantes? ¿O depende de lo que menciona el manual?

- España: 15%
- América Latina: 0%
- Depende de lo que contemple el manual: 85%

En esta pregunta las opiniones están más diversificadas: hay profesores que afirman hablar más de España que de Latinoamérica, relacionando este hecho con su mayor conocimiento de este país. Otros se ciñen al manual y depende de lo que esté presente en el mismo. Los que defienden que han de enseñarse los dos ámbitos hablan de que los contenidos tienen que ser lo más amplios posibles para conseguir una mayor competencia sociocultural. Es llamativo también como uno de los encuestados habla de España para niveles iniciales y América Latina para niveles avanzados.

17. ¿Cree que los materiales a utilizar deberían hacer referencia a la sociedad española de hoy o también a su historia?

- Sociedad de hoy: 30%
- Sociedad de hoy y su historia: 70%

En las respuestas a esta pregunta, las opiniones son unánimes: es necesario contemplar las dos opciones porque no se puede explicar la actualidad sin conocer el pasado. Este hecho también tendrá que ser tenido en cuenta para elaborar las propuestas

didácticas. De todas formas, consideramos que esta pregunta no es tan relevante para nuestra investigación, ya que lo que nos interesa, sobre todo, son los conocimientos socioculturales que permitan al estudiante desenvolverse de forma eficaz en el seno de la sociedad en la que vive.

18. ¿Conoce algún material específico sobre el contenido sociocultural? ¿Qué le parecen estos materiales?

- No conozco ninguno: 85%
- Todas las voces: 7.5% ⁹⁸
- Hablar por los codos: 7.5% ⁹⁹

Vemos que el material complementario que conocen los docentes es muy limitado. Así mismo consideramos errónea la relación de esos materiales con la competencia sociocultural. *Todas las voces*, uno de los manuales de nuestra lista de materiales que trabajan la competencias sociocultural (apartado 8.7.), tiene contenidos que en este trabajo se han considerado *cultura con mayúscula*, como contenidos relacionados con distinta información sobre España, por ejemplo, Rutas por España: la costa cantábrica (lección 1, Geografía, manual A1/A2), por lo cual, en este sentido, no es un material útil para esta investigación. *Hablar por los codos*, por su parte, pensamos que es un mero inventario de expresiones coloquiales que podría servir como material complementario de las actividades comunicativas dependiendo del tema y del léxico empleado.

⁹⁸ Comentario del profesor que ha mencionado este material: “No es un manual muy extenso pero abarca varias áreas (literatura, cine, historia, geografía, gastronomía, deporte, etc.) que puedes ampliar dependiendo del nivel del grupo. Además, propone una serie de actividades que no están mal y que puedes “manipular” siempre en función del grupo y de sus necesidades.”

⁹⁹ Comentario del profesor que ha mencionado este material: “Me gusta este tipo de material aunque suelo añadirlo al manual principal de la clase, o sea como material complementario”.

19. ¿Qué opina del *input* de la competencia sociocultural al que los alumnos albaneses están expuestos fuera del aula? (Por ejemplo, las telenovelas argentinas y mexicanas.)

Profesor	Opinión sobre el input fuera del aula
PNN 1	Es una forma de inmersión. Pero no es real. No pertenece realmente a la vida diaria.
PNN 2	Es un input pequeño. Y, además, en la mayoría de los casos crea confusiones entre ellos. En el caso de las telenovelas argentinas y mexicanas, estas se pueden convertir en problemáticas para el aprendizaje del español. Eso pasa en los casos cuando el nivel de lengua del alumno no es tan alto para poder distinguir el uso del español en diferentes variedades.
PNN 3	Por un lado las considero útiles porque el alumnado se presenta con varios acentos y con el factor cultural. Por el otro no, porque el registro lingüístico del alumno se acostumbra con la pronunciación de las telenovelas.
PNN 4	Ayudan muchísimo.
PNN 5	Es muy importante, diría que a veces la competencia sociocultural se desarrolla más con la ayuda de las telenovelas que... Hay también telenovelas españolas p.ej. <i>Un paso adelante</i> ;
PNN 6	Es un input muy limitado e insuficiente, incluso artificial. No ayuda mucho.
PNN 7	Pues, el input existe. Los alumnos aceptan que están culturalmente influidos, pero no obsesionados, porque el aula ofrece mucho más. Al final conocemos alumnos más conscientes sobre la competencia pragmática, aplicando la tendencia de un castellano europeo.
PNN 8	Creo que son una buena influencia.
PN 1	Por esto mismo, por el tema de las telenovelas, hay que hacer hincapié en el contenido sociocultural propio de España. Por supuesto, no tengo nada en contra de Hispanoamérica pero los estudiantes confunden muchísimo, incluso geográficamente, España e Hispanoamérica y, por ende, la cultura.
PN 2	Es tan válido como cualquiera. Podría ser más variado pero no tiene nada de malo.
PN 3	Son situaciones en las que aparecen estructuras muy concretas y limitadas.
PN 4	Son un material que no favorece el aprendizaje y corrompen su uso del idioma.
PN 5	Me parece bien que los alumnos continúen fuera del aula recibiendo input, creo que ayuda mucho a la mejora de su nivel de español.

Tabla 7

Podemos decir que las opiniones están divididas: hay quienes opinan que las telenovelas son positivas, aunque suponen una muestra limitada, porque es una forma de inmersión y porque permite conocer otras variedades del español; sin embargo, otros piensan que son hasta perjudiciales, en tanto presentan unas estructuras y un léxico limitados, un ambiente artificial y un concepto cultural erróneo y limitado, ya que algunos estudiantes confunden la cultura española con la latinoamericana. Nosotros, por nuestra parte, y dado que ya tienen suficiente *input* de esta índole, intentaremos en nuestra propuesta la inclusión en clase de otro tipo de videos que muestren otras realidades.

20. ¿Cree que la competencia sociocultural tiene que ver con el aprendizaje y el uso del registro coloquial de la lengua?

- Sí. 46%
- No solo. 54%
- Nada que ver. 0%

Podríamos haber preguntado qué otros factores se podrían incluir, para ver la perspectiva de los docentes. Sin embargo, podemos ver que existe unanimidad a la hora de no establecer relación entre el elemento sociocultural y las expresiones coloquiales, y que un alto porcentaje (un 46%) las relaciona directamente. En nuestra propuesta, nos mantendremos en una posición intermedia y las incluiremos, dándole solo la importancia necesaria.

21. ¿Si su respuesta es sí, piensa que los manuales de hoy están suficientemente orientados al registro coloquial?

Profesor	¿Los manuales de hoy están suficientemente orientados al registro coloquial?
PNN 1	No suficientemente.
PNN 2	No, lamentablemente no están suficientemente orientados. Y, deberían de estar porque son la mejor prueba de cómo ha evolucionado la lengua.
PNN 3	Los que trabajamos actualmente no están suficientemente orientados al registro coloquial.
PNN 4	El manual que estoy utilizando, sí.
PNN 5	No, el registro es muy formal.
PNN 6	Mi respuesta es: no solo.
PNN 7	Sí. Cada año más.
PNN 8	No siempre y me gustaría que exista algo del registro coloquial, refiriéndose por ejemplo a la literatura, a la originalidad textual suya, refiriéndose a distintos géneros artísticos.
PN 1	No, pero entiendo que entonces las editoriales tendrían que idear manuales específicos por zona tipo “El español coloquial de Madrid” o “El español coloquial de La Rioja”, etc. Sin embargo, sí podrían confeccionar uno general. Sí que me sorprendió ver en un manual, creo que el Prisma A2, que usaban “majo / -a” para referirse a una persona simpática. Es muy nuestro pero sé que muchos alumnos desconocen este término.
PN 2	Mi respuesta es no solo.
PN 3	Sí, ha habido un cambio de orientación en los últimos años.
PN 4	Son un material que no favorece el aprendizaje y corrompen su uso del idioma.
PN 5	Creo que en algunas cosas, demasiado. Pero en mi caso busco enfatizarlo con materiales extras.

Tabla 8

Muchos profesores opinan que el registro coloquial no aparece suficientemente en los manuales: nosotros pensamos que esto se explica viendo qué manuales usan y que están anticuados metodológicamente porque, como podemos ver, muchos profesores dicen que sí que aparecen y mencionan incluso la forma en la que ha evolucionado este tipo de contenidos en los manuales actuales. De todas formas, nuestro propósito será facilitar

este tipo de material a los docentes que sienten que falta en sus manuales para que puedan implementarlos en clase.

22. ¿Piensa que técnicamente la adquisición de la competencia sociocultural es posible en una clase formal?

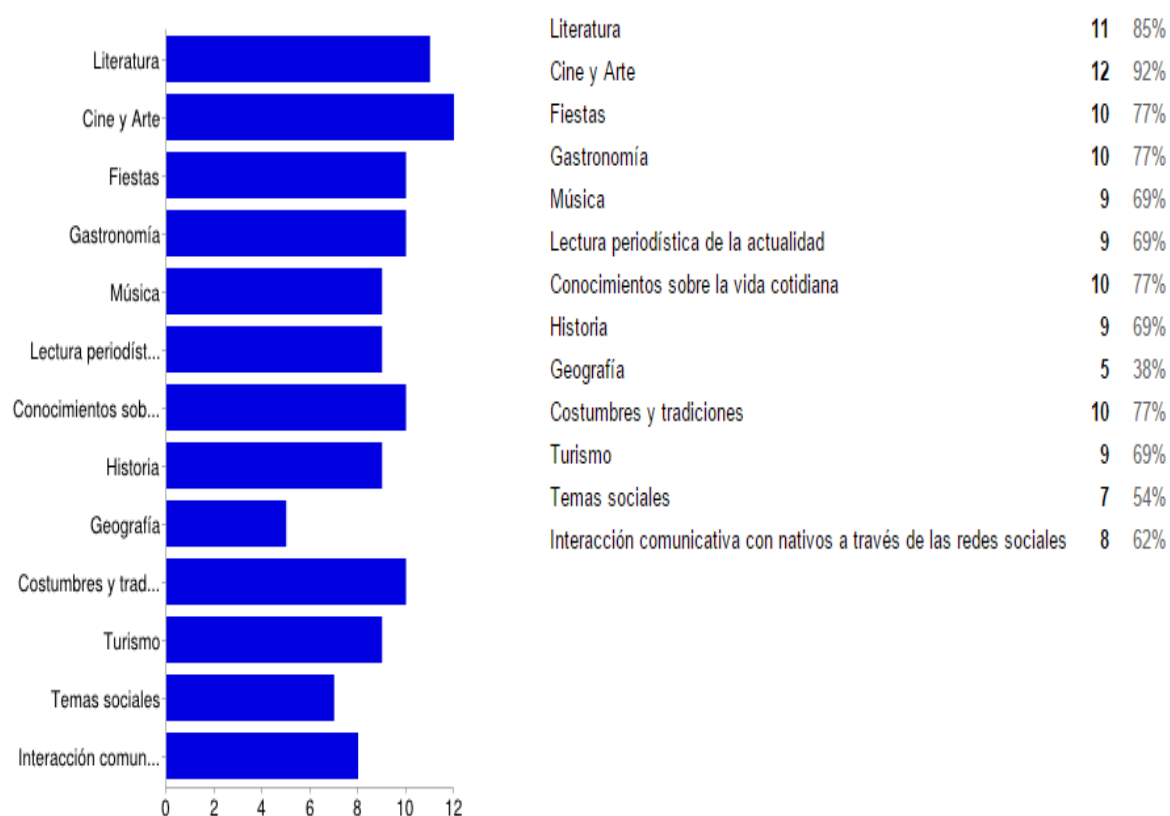
Profesor	¿Técnicamente la adquisición de la competencia sociocultural es posible en una clase formal?
PNN 1	No. Se necesita inmersión.
PNN 2	No mucho. Se necesita el contacto directo e informal con la lengua para que la adquisición sea positiva.
PNN 3-8	Si.
PNN 4	La clase formal ayuda mucho en plan teórico. Es importante tener contacto directo con la lengua y cultura del país fuera del aula (pj. contacto con nativos, ir al país de la lengua meta, etc.)
PNN 5	No, diría no, los medios audiovisuales son indispensables, además libros, películas, la clase formal no es suficiente.
PNN 6	Técnicamente sí. Prácticamente requiere no solo buen trabajo por parte del profesor sino aprendizaje y búsqueda continua del aprendiente.
PNN 7	Si, aunque necesita bastante tiempo y profesionalidad.
PN 1	Dependiendo siempre del nivel de los alumnos y del tipo de curso. En nuestro caso, sí que se puede incluir perfectamente porque además de útil es atractivo para los alumnos y puedes incluir actividades gramaticales sin problemas.
PN 2	Depende de muchas variables, del conocimiento y formación del profesor, de los materiales, del número de alumnos, del contexto. Pero no es imposible.
PN 3	En principio sí.
PN 4	Sí, en la mayoría de las cosas, los alumnos adquieren competencias de modo natural en el aula. O sea a través de las actividades que se desarrollan adquieren también esta competencia.
PN 5	En el aprendizaje en clase es imposible desarrollar completamente la competencia sociocultural porque no pueden salir en el aula todas las situaciones y los contextos de uso. Se necesita una exposición mucho mayor a la lengua meta, que en un contexto de no inmersión puede conseguirse por medio de películas, series, anuncios, libros, música, prensa...

Tabla 9

Muchos profesores hablan de la dificultad de plantear aspectos socioculturales en aula formal, de la necesidad de la inmersión para adquirirlos, otros mencionan algo que nos interesa especialmente: es necesario el uso del video para conseguir esta inmersión artificial. También se habla de la metodología del profesor y de la motivación del alumno, pero se matiza que no es posible que aparezcan en el contexto del aula todas las situaciones de comunicación que son posibles en la vida real. Nuestro objetivo es crear una serie de materiales que facilite esta tarea de inmersión artificial en la cultura española.

23. ¿Cuál de estos elementos cree que ayudan a la adquisición de la competencia sociocultural de E/LE dentro y fuera del aula? Puede elegir más de uno.

- Literatura
- Cine y Arte
- Fiestas
- Gastronomía
- Música
- Lectura periodística de actualidad
- Conocimientos sobre la vida cotidiana
- Historia
- Geografía
- Costumbres y tradiciones
- Turismo
- Temas sociales
- Interacción comunicativa con nativos a través de las redes sociales



No queremos extendernos aquí en una explicación amplia porque podemos ver los resultados de forma clara en la tabla. Sí nos gustaría resaltar la equivalencia de la importancia que le dan los profesores a temas como las fiestas, el cine y la gastronomía, que como se podrá comprobar en los resultados de la encuesta del próximo capítulo coincide con el alto conocimiento de los estudiantes en dichos temas.

24. ¿Cuáles de los elementos mencionados en la pregunta 23 suele utilizar más a menudo?

Profesor	Los elementos que más utiliza
PNN 1	Cine, gastronomía, periódicos, historia, costumbres, temas sociales.
PNN 2	Literatura, Interacción con los nativos, Cine, música, historia etc.
PNN 3	Interacción comunicativa con nativos a través de las redes sociales Lectura periodística de la actualidad Literatura Conocimientos sobre la vida cotidiana Temas sociales
PNN 4	Conocimientos sobre la vida cotidiana, Literatura, Cine arte,
PNN 5	Gastronomía; Conocimientos sobre la vida cotidiana; Historia; Literatura;
PNN 6	Conocimientos sobre la vida cotidiana Costumbres y tradiciones Literatura
PNN 7	Literatura, cine, arte, historia, fiestas, costumbres, información periodística, turismo.
PNN 8	Literatura.
PN 1	Cine, turismo, costumbres y tradiciones, y temas sociales.
PN 2	¿Para qué? Si es una clase de E/LE no suelen estar muy presente ni la literatura ni la historia como tales, más bien como pretexto para trabajar otros contenidos, pero como el resto. Y depende de los intereses de los alumnos.
PN 3	Prensa y teatro.
PN 4	Cine y lectura de temas de actualidad.
PN 5	Cine, fiestas, costumbres, temas sociales, arte.

Tabla 10

Estas respuestas nos parecen muy interesantes porque corresponden totalmente con los conocimientos que demuestran tener los alumnos en la encuesta realizada con los mismos en el próximo capítulo de la presente tesis. Observamos en esta tabla que los ámbitos que más se trabajan están más relacionados con la *cultura con mayúscula*:

literatura, cine, fiestas y costumbres (como la de comer las doce uvas), también vemos un intento de acercarnos a la realidad española mediante los temas sociales. Sin embargo, nos damos cuenta de que no se trabajan aspectos relacionados con la competencia sociocultural desde el punto de vista del comportamiento y los rituales de los hablantes nativos.

25. ¿Cuáles de los elementos mencionados en la pregunta 23 no utiliza casi nunca?

Profesor	Los elementos que menos utiliza
PNN 1	Interacción en las redes sociales.
PNN 2	Geografía.
PNN 3	Gastronomía
PN 1	Historia y Geografía.
PN 2	Prefiero no contestar.
PN 3	Turismo
PNN 4	Lectura periodística de la actualidad, geografía.
PNN 5	Lectura periodística de la actualidad
PN 4	Música, gastronomía, redes sociales
PN 5	Interacción con nativos, lectura periodística.
PNN 6	Turismo, geografía
PNN 7	Interacción comunicativa con nativos a través de las redes sociales.
PNN 8	Geografía.

Tabla 11

Vemos que los temas menos tratados son la geografía, el turismo y la interacción con hablantes nativos en las redes sociales. Pensamos que la falta de inclusión de la geografía en las aulas es, por una parte, debida a la carencia de este tipo de contenidos en los manuales, por otra, tiene que ver con la falta de interés por el tema por parte de los estudiantes y con la consideración de los profesores sobre que no es un tema relevante para ser comunicativamente eficaz. La falta de interacción comunicativa en redes sociales pensamos que se debe a la falta de medios tecnológicos en el aula y a la falta de interés del alumnado para llevar esta actividad de forma autónoma en casa. En cuanto al turismo, no consideramos justificada su no inclusión, en tanto que es un tema que suele resultar de interés para el alumnado, por la posibilidad que ofrece de viajar *in situ*, y del aprovechamiento didáctico que ofrece como tema para el docente.

26. ¿Cuál es su objetivo principal cuando enseña elementos de cultura y de contenido sociocultural?

- Impartir información 31%
- Enseñar a actuar en situaciones concretas 69%

Aunque la mayoría de los profesores lo que pretende es enseñar a actuar en situaciones concretas y no solo impartir información, veremos en los resultados de las encuestas de los alumnos que la distancia entre lo que se pretende y lo que los alumnos saben es grande. Los alumnos tienen un porcentaje más alto de aciertos en las preguntas más teóricas y de información concreta que cuando se trata de responder a un determinado comportamiento sociocultural.

27. ¿Piensa que es muy difícil para un albanés adquirir la competencia sociocultural española? ¿Destacaría algún ejemplo vivido?

Profesor	Posibles dificultades a la hora de enseñar la competencia sociocultural
PNN 1	Los alumnos no llegan a diferenciar la cultura, gastronomía, etc. de España a las de América latina. Y esto por culpa del input que reciben por las telenovelas.
PNN 2	Depende de la motivación personal de cada uno.
PNN 3	No, no es difícil.
PNN 4	Para los albaneses en general no es muy difícil. Diría que es más difícil para estudiantes provenientes de otras regiones de Albania.
PNN 5	Si, lo es, pero diría difícil, no muy difícil, aunque somos dos países mediterráneos, las diferencias culturales son grandes. Parece como si tuviéramos mucho en común pero no lo es así. Pienso que lo tradicional condiciona lo actual de cada persona, de cada generación.
PNN 6	No pienso que es difícil. Pero insisto que depende mucho del trabajo del docente y de la búsqueda personal de los alumnos fuera de la clase.
PNN 7	No es difícil, pero lo considero un proceso real, coherente, siempre presente; a continuación el sociocultural refleja la modernidad de la conexión bilateral del culturalismo lingüístico entre países, mentalidades y modos de comportamiento.
PNN 8	No, no es difícil.
PN 1	Sí, en el sentido de la mentalidad y, sobre todo, de la educación. Los españoles nos ponemos el cinturón de seguridad cuando vamos en coche, nos ponemos el casco cuando vamos en moto, cedemos nuestro asiento en el autobús si vemos a una persona mayor de pie, utilizamos las papeleras o ya no fumamos en sitios públicos. Entre otras cosas. Cuando llegué aquí, me sorprendió que en clase los chicos comiesen pipas. Pero eso no fue lo peor... es que tiraban las cáscaras al suelo! Y por mucho que he intentado corregirles, es imposible. Como el tema del teléfono móvil en clase a todas horas.
PN 2	¿Muy difícil comparado con qué?
PN 3	No es difícil. El albanés gesticula tanto como el español. Los turnos de palabra también se solapan en ambas lenguas/realidades.
PN 4	Por ejemplo el uso del usted porque en la sociedad albanesa se ha perdido.
PN 5	No, creo que es bastante cercana. Destacaría la confusión que se da en el ámbito de la comunicación no verbal entre la afirmación y negación. También la diferente concepción del nacionalismo o de cuestiones como el machismo.

Tabla 12

Muchos de los profesores afirman que no es difícil y otros concretan esa afirmación basándose en las semejanzas, como que ambos son pueblos mediterráneos, entre los dos países que podrían facilitar la adquisición de la competencia sociocultural. Sin embargo, otros insisten en una mentalidad diferente (por ejemplo, relacionada con la educación en general o el machismo), el tratamiento del usted, ya casi ausente en Albania, y las diferencias no verbales (como los movimientos de la cabeza para afirmar y negar, que son distintos a los del español).

28. ¿Cuál es la dificultad más grande a la que se enfrenta en su clase de E/LE con el contenido sociocultural?

Profesor	La dificultad más grande a la que se enfrenta en su clase de E/LE con el contenido sociocultural
PNN 1	Diferencias España de América latina y el uso del registro formal e informal.
PNN 2	Pienso que es el nivel de lengua que puedan tener los alumnos.
PNN 3-8	No tengo dificultades.
PNN 4	Hacer que los estudiantes entiendan que la lengua objeto de enseñanza-aprendizaje no es solo objeto de estudio, sino también instrumento de comunicación.
PNN 5	Lo más difícil es presentarle al estudiante como actúa en situaciones concretas diarias un español, como piensan, es un código que lo puedes conocer bien solo si vives largas temporadas en España. Hay gran diferencia en la forma de pensar y actuar entre un español y un albanes, pienso que la diferencia cultural es grande.
PNN 6	Encontrar material audiovisual según el nivel de los alumnos. Motivación de los alumnos para buscar materiales suplementarios fuera del aula para enriquecer este contenido.
PNN 7	El surrealismo cultural de los alumnos, acompañado en modo equivocado de módulos cinematográficos latinos; el escaso interés hacia el vocabulario profesional, pretendiendo orientarse con lo cotidiano; la falta de métodos más contemporáneos en español.
PN 1	El tema sexual, sin duda. Aquí, la homosexualidad sigue estando mal vista y considerada una enfermedad. A los estudiantes no les gusta hablar de este tema. El hecho de que en España los homosexuales se puedan casar, es algo impensable que eso ocurra en Albania. O si hablamos, por ejemplo, de la igualdad de género. Me sorprendió que una alumna dijese que “ellos son más inteligentes que nosotras”, por ejemplo.
PN 2-4-5	No tengo dificultades.
PN 3	Tú y usted, en general, en España se ha relajado mucho la distancia social de cortesía.

Tabla 13

Aunque algunos de los profesores confiesen no tener dificultades a la hora de enseñar los contenidos socioculturales podemos ver que sí existen problemas y que casi todos ellos están relacionados con comportamientos y rituales culturales: los modos de cortesía, actuar en situaciones concretas, enseñar modos de pensar y de actuar, son las dificultades que se señalan más en relación directa con el objeto de estudio de la presente tesis.

Como podemos observar, la necesidad de intervención es más que necesaria y evidente. Podemos decir que la edad y la experiencia de los docentes tienen una consecuencia negativa en la forma de enseñar, y más específicamente, en los manuales que se usan para enseñar. Este hecho es muy relevante para nuestro estudio: comprobaremos que la competencia sociocultural de los estudiantes no está muy desarrollada, sobre todo en lo que tiene que ver con los comportamientos y rituales sociales, y es justo esto lo que los profesores señalan que falta en los manuales y que es más complicado llevar al aula formal. Ellos mismos afirman que solo la inmersión en un país hispano o el uso de videos podrían mitigar estas faltas.

Asimismo, de este estudio podemos determinar que la importancia que se le ha dado a la *cultura con mayúscula*, tanto en manuales como por parte de los profesores, ha sido muy alta (fiestas, literatura, cine, gastronomía) y que los alumnos la han aprendido correctamente. Sin embargo, podemos observar como los comportamientos sociales asociados a esta cultura, que es lo que relacionamos con la *cultura con minúscula* es escasa en los manuales que se usan en Albania (como podremos comprobar en el análisis del capítulo 8 de la presente tesis). También es importante el hecho de que los profesores prácticamente no trabajan con videos (tan solo el 30% lo hace) aunque sí con otro tipo de material extraído de Internet, así como el hecho de que no conozcan ningún material ni recurso específico para desarrollar la competencia

sociocultural en el aula. Importante también es la confusión que hay sobre el concepto de cultura entre el profesorado.

Por todo esto se considera importante la realización de esta tesis: la clarificación de conceptos teóricos, la redacción de un inventario de recursos disponibles y la elaboración de propuestas didácticas específicas adaptadas al contexto pretenden ser un impulso para la adquisición de la competencia sociocultural en E/LE en la Universidad de Tirana.

Analizada qué es la competencia sociocultural y la cultura para los profesores vamos a pasar a examinar cómo se hace tangible en el aula, por lo que en el siguiente capítulo vamos a intentar analizar cuál es el nivel de competencia sociocultural entre el alumnado de la Facultad de Lenguas Extranjeras, en la Licenciatura de Lengua y Cultura Española, basándonos en el inventario propuesto por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008).

7. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA CULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO

When in Rome, do as the roman do.

7.1. Justificación del formato y del contenido del cuestionario

Para comprobar los conocimientos socioculturales de los estudiantes de la Universidad de Tirana hemos optado por un cuestionario, el cual se realizó por escrito, en formato digital en Google Docs y se envió mediante la lista de correo de estudiantes y antiguos estudiantes de español. Se optó por este medio para ampliar la receptividad del mismo, ya que algunos de los estudiantes ya no viven en Tirana, otros, viviendo en Tirana ya han terminado sus estudios universitarios y otros no asisten habitualmente a clase. También las autoras Cruz Moya y De la Torre García (2010) en su artículo “La cultura del alumno frente a la cultura meta en L2: Qué puede hacer el profesor”, sugieren utilizar el cuestionario e incluso mantener entrevistas individuales con los alumnos, combinando fuentes orales y escritas, como herramientas para que sean los propios alumnos quienes sirvan de informantes para detectar interferencias culturales que pueden integrarse luego en la práctica docente habitual del aula de E/LE.

En el caso del nuestro estudio, el formato digital era la opción más viable para conseguir el número mínimo de estudiantes que se requería para este estudio, un total de 30. Se optó por este número porque, dado el objeto de la encuesta, nos resultó un número que consigue dar una visión concreta y a la vez amplia del grado de competencia sociocultural de los estudiantes de español de Albania. Cada año hay casi 200 alumnos matriculados en los tres años de Grado. La encuesta se colgó en Internet y se avisó a todos los alumnos que ya habían finalizado el Grado en español en los años académicos 2012-2013 y 2013-2014, aproximadamente 40 alumnos. De esos 40 alumnos, 30 contestaron a la encuesta, hecho que coincidía también con nuestro objetivo.

El cuestionario tiene un total de 54 preguntas, todas ellas de carácter obligatorio y cerrado, donde siempre hay tres opciones para elegir. Las preguntas han sido redactadas basándonos en el inventario de contenidos del apartado “Saberes y

comportamientos socioculturales” del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008). El porqué de esta elección es evidente: el inventario nos parece muy completo, ya que los tres apartados principales (“Condiciones de vida y organización social”, “Relaciones Interpersonales” e “Identidad colectiva y estilo de vida”), tratan todos los aspectos que nos parecen imprescindibles para desarrollar la competencia sociocultural. Por ello, se han creado preguntas a partir de los contenidos de casi cada apartado y subapartado. No se ha hecho de cada uno de ellos por considerar que, de haber sido así, el cuestionario hubiera sido demasiado extenso y hubiese generado cierto rechazo a la hora de ser completado. Consideramos que las 54 preguntas eran las adecuadas para tocar puntos claves de la competencia sociocultural, no siendo, en nuestra opinión, **ni** muchas ni pocas, y sobre todo, prestando atención a todos aquellos contenidos en los que puede haber diferencia con la cultural albanesa.

No obstante, hemos de señalar que algunos de los contenidos que recoge el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* podrían considerarse tópicos en tanto que el *Diccionario de la Real Academia Española* define los mismos como “1.m. Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”. Sin embargo, nosotros preferimos ampliar esta definición y seguir a Preiswer y Perrot (1975: 25) que afirman que el estereotipo puede ser definido como un conjunto de rasgos que supuestamente caracterizan o tipifican a un grupo, en su aspecto físico y mental y en su comportamiento. Este conjunto se aparta de la realidad restringiéndola, mutilándola y deformándola. Cuando se usan los estereotipos se suele creer que son una descripción detallada de la realidad y, de este modo, las creencias sobre dicha realidad se van implantando en el imaginario común y son difíciles de cambiar o eliminar. Una representación estereotipada de un grupo no solo consiste en deformar a veces la realidad caricaturizando, sino que generaliza aplicando automáticamente el mismo modelo rígido a cada uno de los miembros del grupo. En este sentido, podemos poner

un ejemplo que hemos recogido en la encuesta y que aparece en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, cuando preguntamos sobre la puntualidad a la hora de ir a una cena en casa de unos amigos. Es sabido que no todos los hablantes se ajustan a esa visión de la “puntualidad” pero sí es verdad que se ha hecho una caricaturización, desde los manuales de E/LE, de la visión que, por ejemplo, se tiene en Europa de los españoles, bien sea por el cine o por experiencias de nativos de otros países con españoles. Por eso hemos decidido incluir este tipo de contenidos, no solo porque aparece de forma literal y explícita en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, sino porque hemos pretendido hacernos eco de qué tipo de contenidos llegan hasta los estudiantes albaneses y hasta qué está arraigada esa creencia sobre estereotipos para precisamente poder intervenir y transmitir un conocimiento más completo y menos deformado de la realidad española. Es decir, tenemos que saber qué tipos de estereotipos se van a presentar en el aula para saber cómo se puede incidir en ellos con el propósito de obtener un resultado satisfactorio en el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

Hemos de mencionar también que, aunque el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008) divide el inventario en tres niveles (fase de aproximación, fase de profundización y fase de consolidación), nosotros hemos optado por incluir preguntas solo en la fase de aproximación y profundización, ya que lo que se pretende en los cursos regulares de enseñanza de E/LE en la Universidad de Tirana es que los alumnos alcancen el nivel B2 para después pasar a estudiar asignaturas propiamente de Filología.

El cuestionario es anónimo porque no resulta relevante la identidad del autor para la investigación. Tampoco hemos querido anotar la nacionalidad, ya que todos los estudiantes son de nacionalidad albanesa, ni la edad, ya que está definida en el apartado 3.1., (El perfil del estudiante albanés) de la presente tesis: estudiantes de entre 18 y 23 años. En el siguiente apartado se transcribirá el cuestionario que será objeto de análisis en la presente tesis.

7.2. Cuestionario

A continuación se presenta el cuestionario “¿Qué nivel tienes de competencia sociocultural en español?”, que se envió a los estudiantes de español de la Universidad de Tirana.

***Obligatorio**

¿Cómo sería un nombre típico español? *

- María Jiménez
- Rocío Saldaña Martín
- Romero Clara

Rocío es un nombre típico de... *

- Asturias
- Cataluña
- Andalucía

Señorita es un título que se usa para... *

- Las mujeres jóvenes
- Las mujeres solteras
- Las mujeres casadas

El modelo típico de familia española es: *

- Familia homosexual
- Familia monoparental
- Familias de dos generaciones

La familia numerosa es la que tiene... *

- 3 hijos
- 5 hijos
- Más de tres hijos

El Día de la Hispanidad es el... *

- 12 de diciembre
- 12 de octubre
- 25 de enero

Las tiendas, en España, normalmente tienen este horario: *

- De 09:00 a 17:00 horas
- De 09:00 a 15:00 y de 17:00 a 20:00
- De 10:00 a 14:00 y de 17:00 a 21:00

La llegada del verano se celebra con *

- Las Fallas
- Los San Fermín
- La noche de San Juan

Un autobús búho es: *

- Un autobús para turistas
- Un autobús nocturno
- Un autobús escolar

Una tapa es... *

- Un trozo de tortilla
- Una pequeña cantidad de comida
- Un plato típico español

La horchata es típica de... *

- Valencia
- Andalucía
- Galicia

¿Qué hacen los españoles después de comer? *

- La sobremesa
- Dormir la siesta
- Comer queso

El gazpacho es típico de... *

- Madrid
- Andalucía
- Comunidad Valenciana

En España lo normal respecto a la propina es: *

- No dejar
- Dejar siempre lo que se considere oportuno
- Dejar un 10% del total de la cuenta

En España, la educación es obligatoria y gratuita hasta los... *

- 18 años
- 14 años
- 16 años

¿Qué es el bachillerato? *

- El examen de acceso a la universidad
- Como se llama al período de la educación secundaria
- Los dos años posteriores a la educación secundaria y anteriores a la universidad

Una persona mayor de 68 años es... *

- Un jubilado
- Un parado
- Un anciano

¿Cuál es la fórmula adecuada para despedirse en una carta de solicitud para un trabajo? *

- Reciba cordiales saludos
- Pido una pronta respuesta
- Te saluda atentamente

Ser autónomo es... *

- Trabajar desde casa
- Tener independencia de los padres
- Trabajar por cuenta propia

¿Qué es la sesión golfa en el cine? *

- La sesión más barata
- La sesión de la medianoche
- Las sesiones especiales para parejas

¿Dónde comemos normalmente palomitas? *

- En el cine
- En el teatro
- En una corrida de toros

¿Cuándo se regalan rosas en Cataluña? *

- El día de los enamorados
- El día de la Independencia
- El día del libro

¿Qué es un dominguero? *

- Una persona que trabaja los domingos
- Una persona a la que le gustan mucho los domingos
- Una persona que pasa el domingo fuera con la familia llevándose su propia comida

¿Dónde prefieren los españoles leer el periódico? *

- En un banco en un parque
- En casa
- En un bar

¿Cuál es la compañía de servicios de Internet más conocida en España? *

- Telefónica
- Blueline
- Meo

¿Suelen los españoles tener una segunda vivienda? *

- Sí, en el campo
- No
- Sí, en la playa

¿Cuándo se saca la basura? *

- Después de las 20:00 horas
- Antes de las 20:00 horas
- Por la mañana

¿Cuál es el supermercado más famoso en la actualidad en España? *

- El Corte Inglés
- Mercadona
- Alcampo

¿Qué es pedir la vez? *

- Pedir cita en el médico
- Preguntar quién es la última persona en la fila de una tienda
- Pedir cita en la peluquería

¿Cuándo son las rebajas? *

- En enero y en agosto
- En enero y en julio
- En enero

¿Qué es un ambulatorio? *

- Un hospital
- La parte de urgencias de un hospital
- El centro sanitario de asistencia primaria de los barrios

¿Para qué se usa la cebolla como medicamento? *

- Para el dolor de barriga
- Para el dolor de cabeza
- Para los resfriados

¿Cuál es el destino turístico más demandado por los españoles en España? *

- Costa gallega
- Costa mediterránea
- Costa Brava

¿Qué es AVE? *

- La compañía aérea más importante de España
- La compañía de trenes nacional
- El tren de alta velocidad

La bajada de bandera es... *

- El precio que pagas por pedir un taxi
- El dinero inicial fijo que pagas por el hecho de coger un taxi
- El tiempo en el que un taxi espera pero sin estar en movimiento

¿Dónde puedes coger un taxi en España? *

- Por la calle levantando una mano
- En las paradas de taxi
- En las paradas, levantando la mano cuando pasa cerca de ti y por teléfono a la central

El desastre natural más frecuente en Andalucía es... *

- La sequía
- Las inundaciones
- Los incendios

La mayor parte de los inmigrantes en España son de *

- Europa del Este
- África
- Asia

Uno de los problemas sociales más importantes en España es... *

- La violencia en las escuelas
- La violencia por parte de los inmigrantes
- La violencia de género

¿Cómo va vestida la Guardia Civil? *

- De azul
- De verde
- De gris

¿Qué es pagar a rondas? *

- Pagar cada uno lo suyo
- Poner todos la misma cantidad de dinero y pagar de ese fondo
- Pagar cada vez una persona del grupo

Si eres chica y te presentan a una chica que no conocías antes ¿cómo la saludas? *

- Le dices hola
- Le das la mano
- Le das dos besos

Si alguien te hace un halago tú... *

- Das las gracias
- No dices nada
- Le dices que no es para tanto

Si es tu cumpleaños y te hacen regalos... *

- Los abres inmediatamente
- Los abres cuando los invitados se han ido
- Los abres todos juntos al final de la fiesta

¿Cuál es el juego infantil más jugado en los colegios españoles? *

- La rayuela y el pillar-pillar
- El fútbol
- Las muñecas y los coches

Si tienes una ayuda económica del estado para estudiar, eres un... *

- Bolsario
- Becario
- Suertudo

España se divide administrativamente por... *

- Comunidades Autónomas
- Municipios
- Ayuntamientos

La tuna más famosa de España es la de la Universidad de... *

- Granada
- Barcelona
- Salamanca

Los principales partidos políticos de España son *

- Izquierda Unida y el Partido Popular
- Izquierda Unida y el Partido Socialista Obrero Español
- El Partido Popular y el Partido Socialista Obrero Español

Las lenguas oficiales en España son... *

- El español y el castellano
- El castellano, el vasco, el gallego y el catalán
- El castellano y el catalán

¿De qué color van vestidas las personas durante la fiesta de los San Fermínes? *

- Blanco y rojo
- Azul y blanco
- Azul y rojo

¿Qué hacen los españoles en Nochevieja? *

- Van a la misa del gallo
- Comen las 12 uvas de la suerte
- Comen roscón de reyes

¿Cuál es el regalo más habitual para una pareja que se casa en España? *

- Electrodomésticos
- Un sobre con algo en su interior
- Un reloj para el novio y joyas para la novia

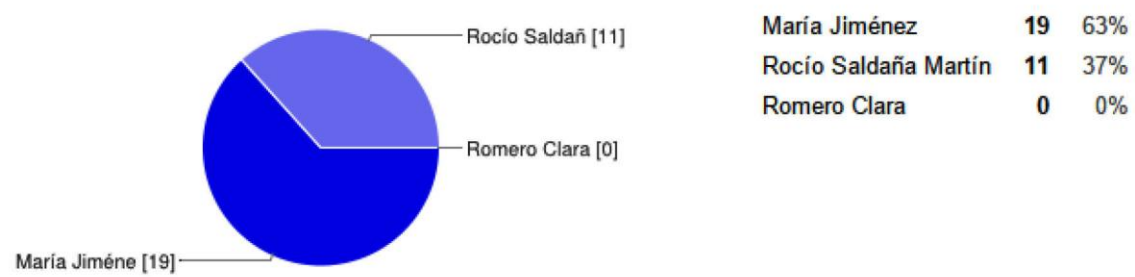
Si un vecino con el que no tenías contacto muere... *

- Vas a su funeral
- No vas a su funeral
- Haces un regalo a su familia

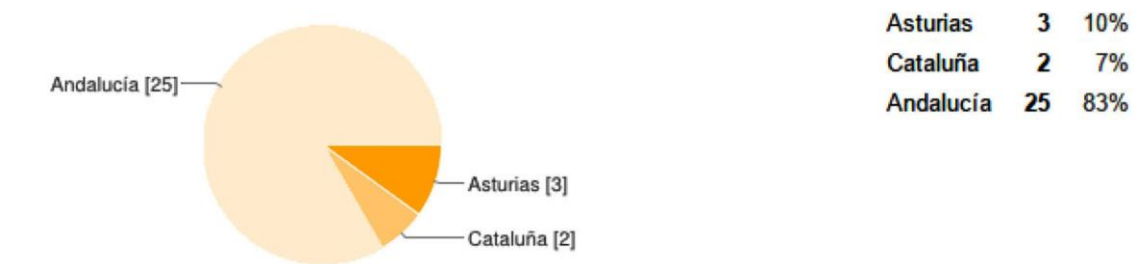
7.3. Análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario

A continuación mostraremos los resultados obtenidos del cuestionario en forma de gráficos, por parecernos más visual, para, posteriormente, llegar a algunas conclusiones determinantes para el objeto de la presente tesis.

¿Cómo es un nombre típico español?*



Rocío es un nombre típico de...*



Señorita es un título que se usa para...*



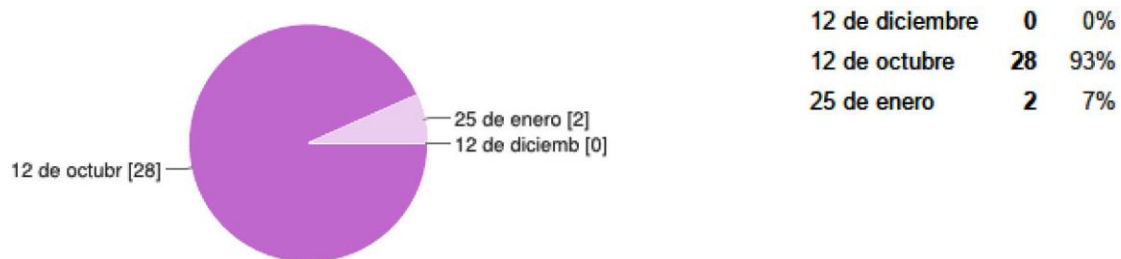
El modelo típico de familia españoles es:*



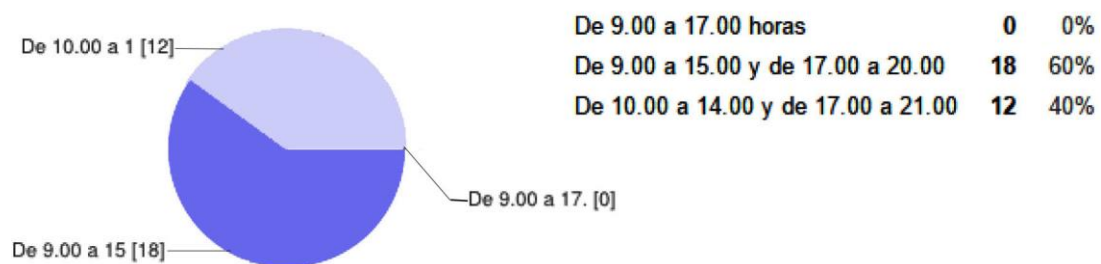
La familia numerosa es la que tiene...*



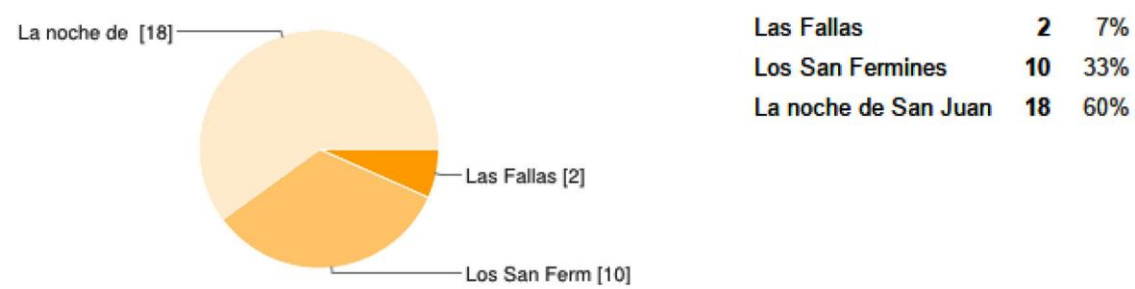
El Día de la Hispanidad es el...*



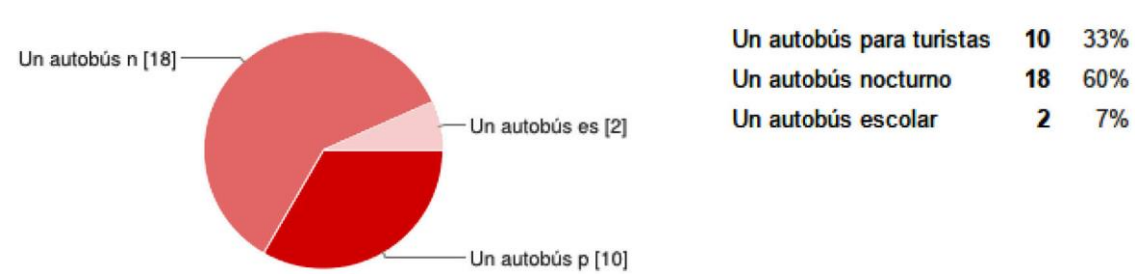
Las tiendas, en España, normalmente tienen este horario:*



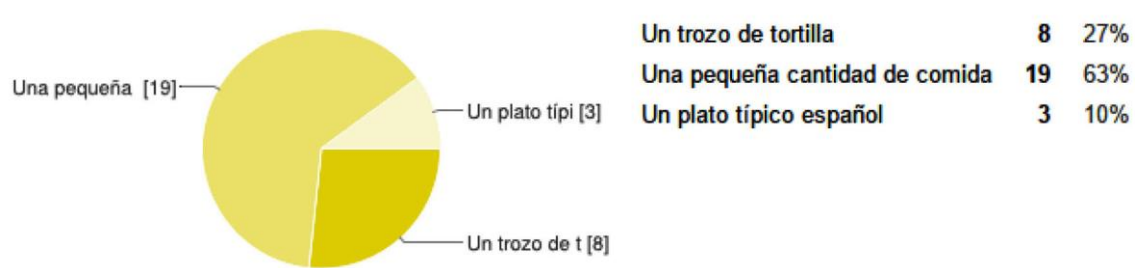
La llegada del verano se celebra con*



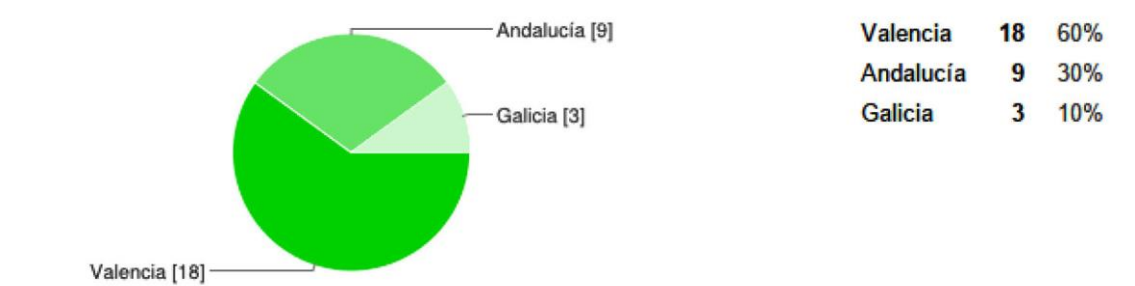
Un autobús búho es:*



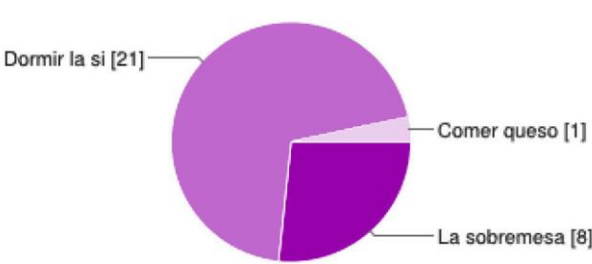
Una tapa es...*



La horchata es típica de...*

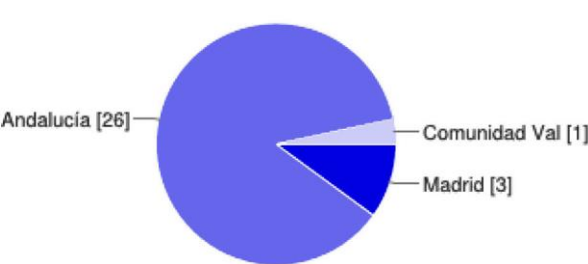


¿Qué hacen los españoles después de comer?*



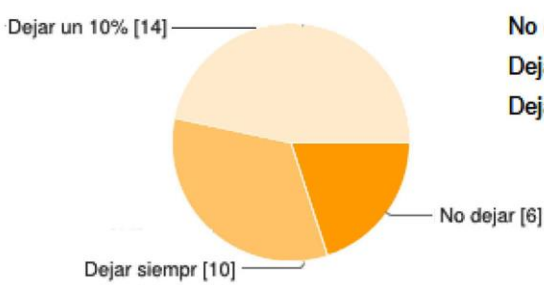
La sobremesa	8	27%
Dormir la siesta	21	70%
Comer queso	1	3%

El gazpacho es típico de...*



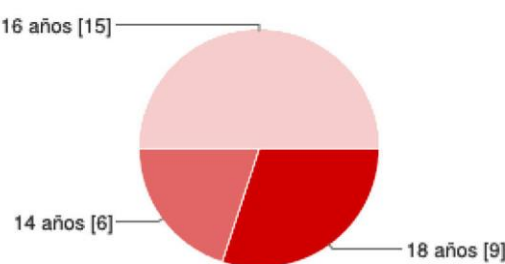
Madrid	3	10%
Andalucía	26	87%
Comunidad Valenciana	1	3%

En España lo normal respecto a la propina es:*



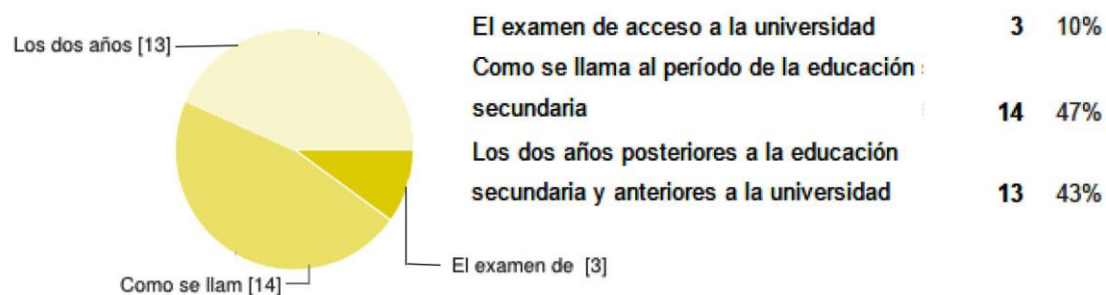
No dejar	6	20%
Dejar siempre lo que se considere oportuno	10	33%
Dejar un 10% del total de la cuenta	14	47%

En España, la educación es obligatoria y gratuita hasta los...*

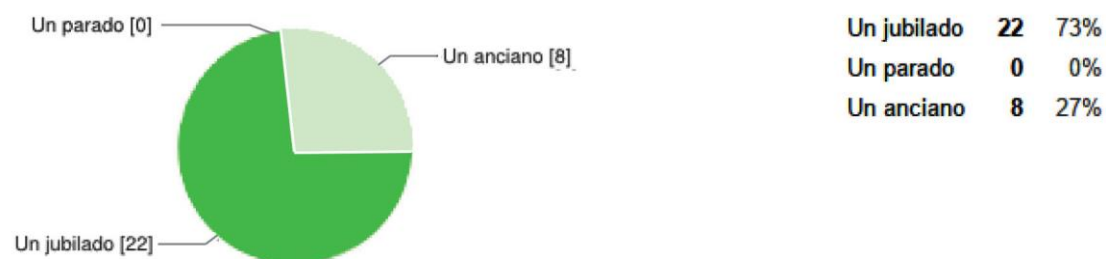


18 años	9	30%
14 años	6	20%
16 años	15	50%

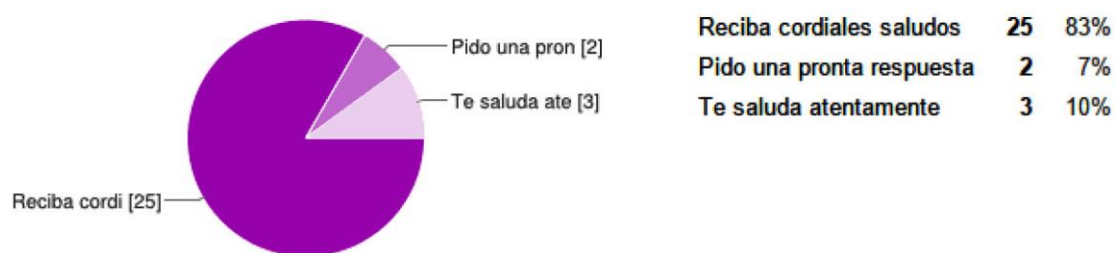
¿Qué es el bachillerato?*



Una persona mayor de 68 años es...*



¿Cuál es la fórmula adecuada para despedirse en una carta de solicitud para un trabajo?*



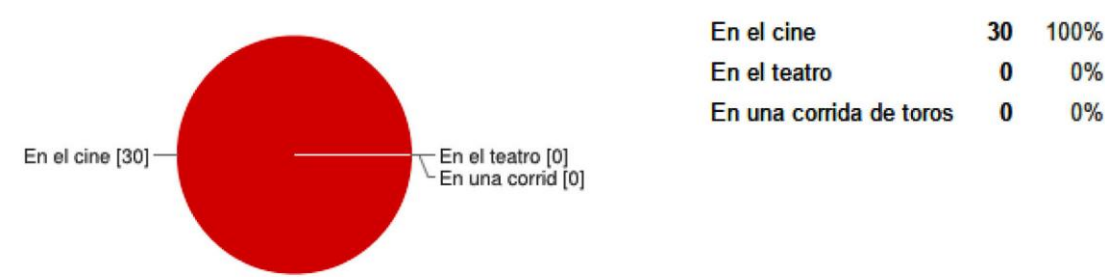
Ser autónomo es...*



¿Qué es la sesión golfa en el cine?*



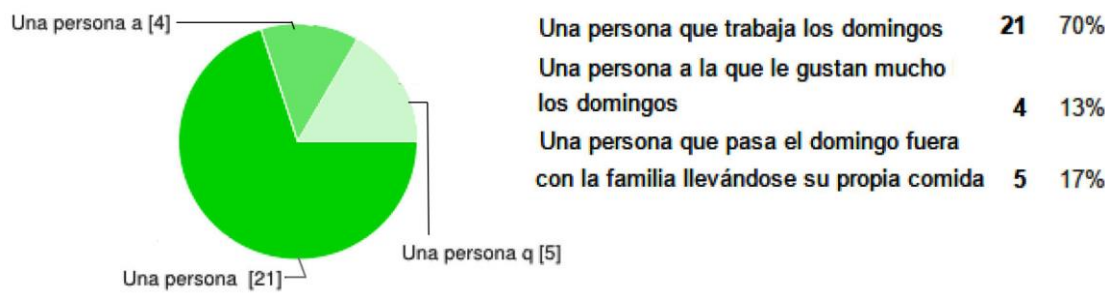
¿Dónde comemos normalmente palomitas?*



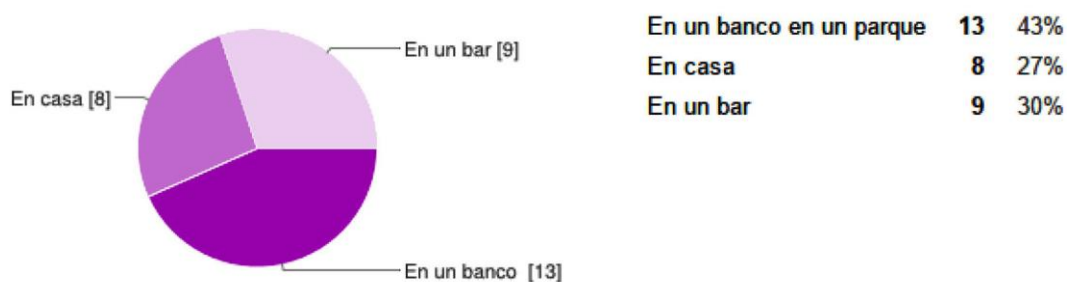
¿Cuándo se regalan rosas en Cataluña?*



¿Qué es un dominguero?*



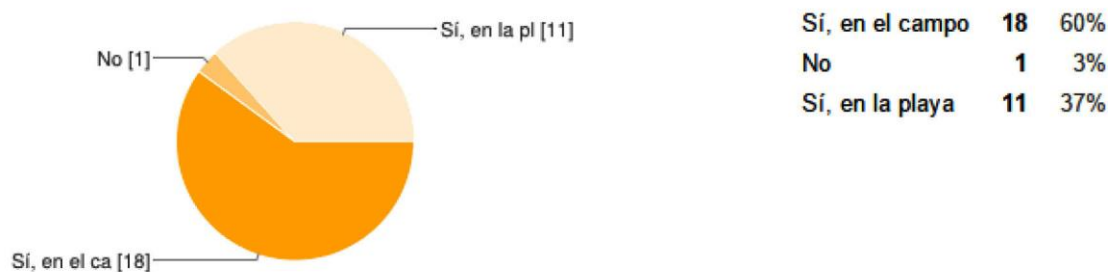
¿Dónde prefieren los españoles leer el periódico?*



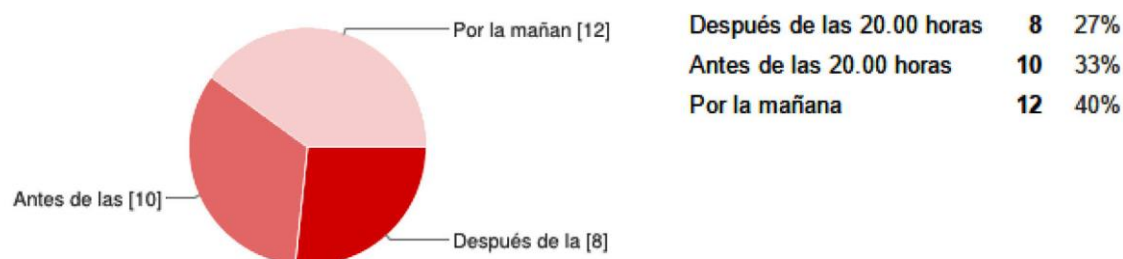
¿Cuál es la compañía de servicios de Internet más conocida en España?*



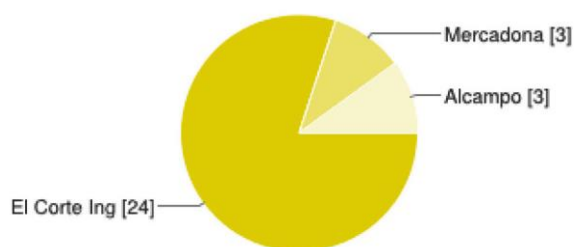
¿Suelen los españoles tener una segunda vivienda?*



¿Cuándo se saca la basura?*

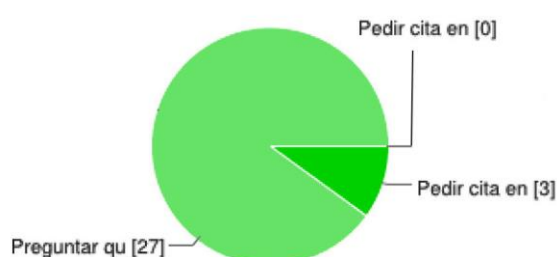


¿Cuál es el supermercado más famoso en la actualidad en España?*



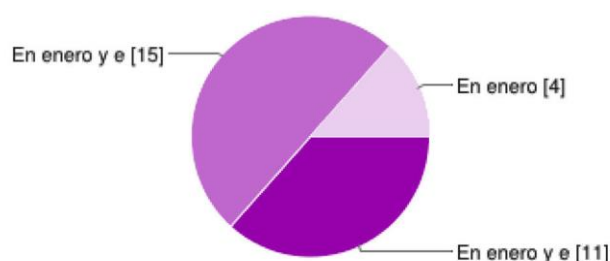
El Corte Inglés	24	80%
Mercadona	3	10%
Alcampo	3	10%

¿Qué es pedir la vez?*



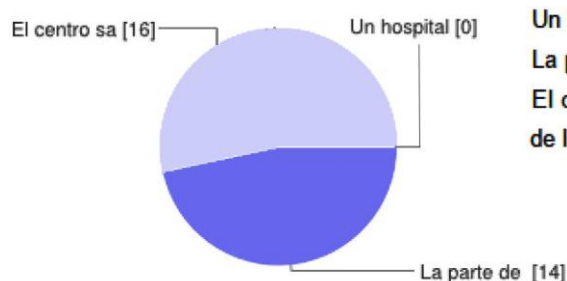
Pedir cita en el médico	3	10%
Preguntar quién es la última persona en la fila de una tienda	27	90%
Pedir cita en la peluquería	0	0%

¿Cuándo son las rebajas?*



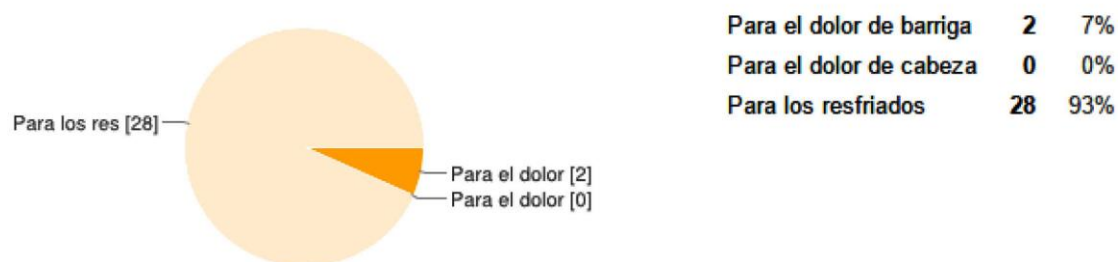
En enero y en agosto	11	37%
En enero y en julio	15	50%
En enero	4	13%

¿Qué es un ambulatorio? *



Un hospital	0	0%
La parte de urgencias de un hospital	14	47%
El centro sanitario de asistencia primaria de los barrios	16	53%

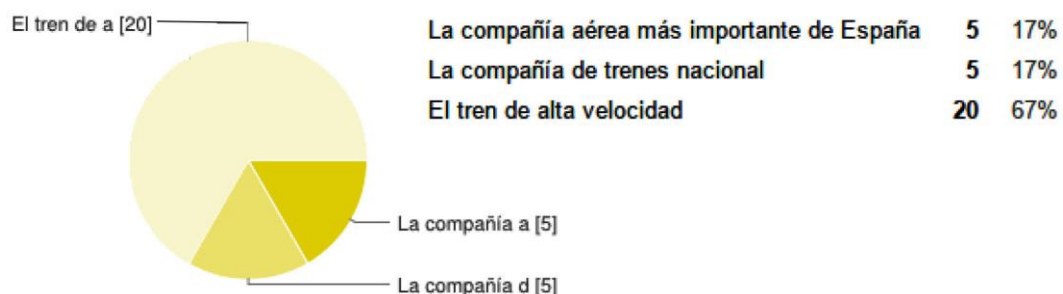
¿Para qué se usa la cebolla como medicamento? *



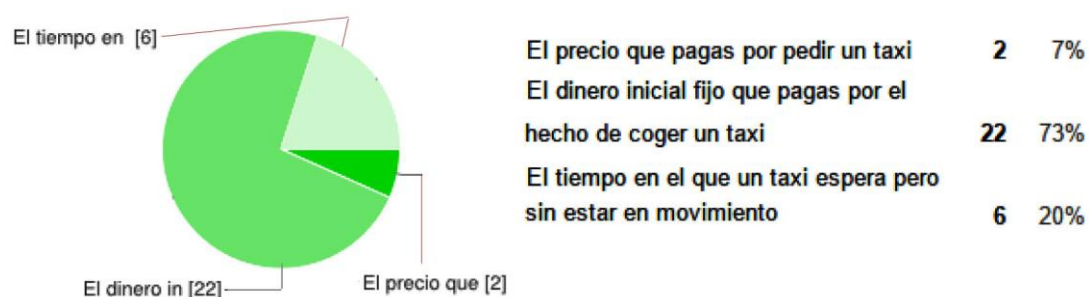
¿Cuál es el destino turístico más demandado por los españoles en España? *



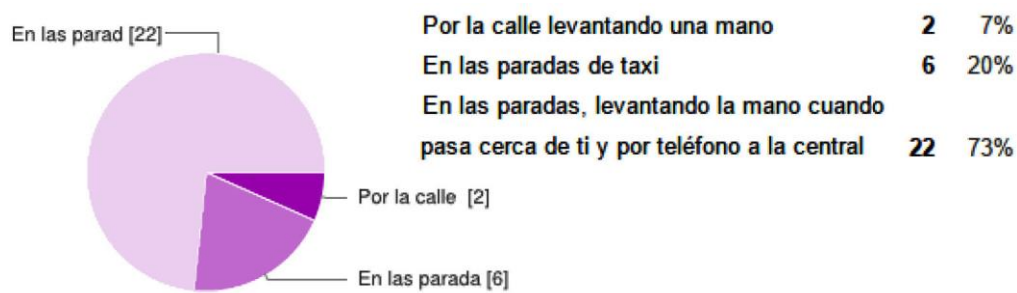
¿Qué es AVE? *



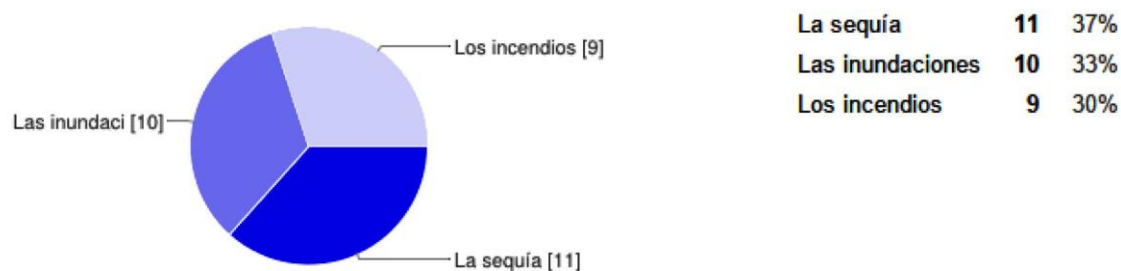
La bajada de bandera es... *



¿Dónde puedes coger un taxi en España? *



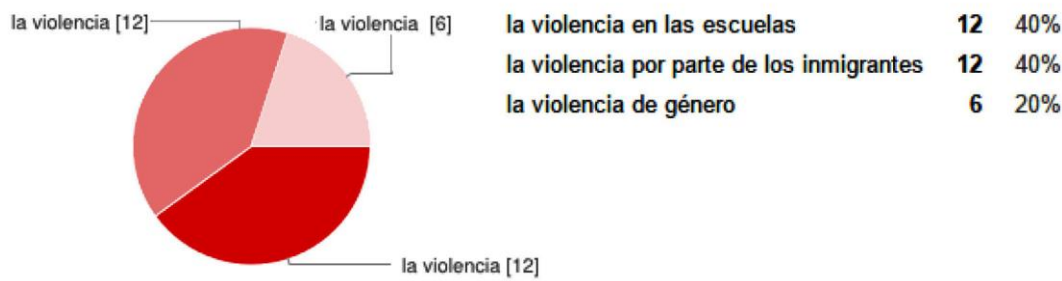
El desastre natural más frecuente en Andalucía es... *



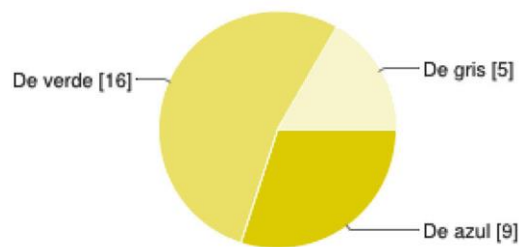
La mayor parte de los inmigrantes en España son de *



Uno de los problemas sociales más importantes en España es... *

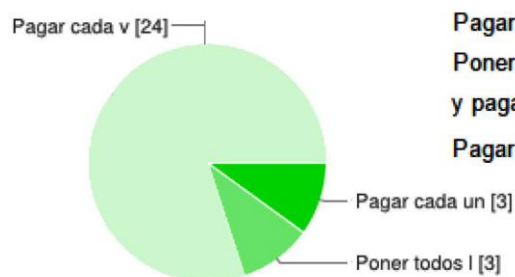


¿Cómo va vestida la Guardia Civil? *



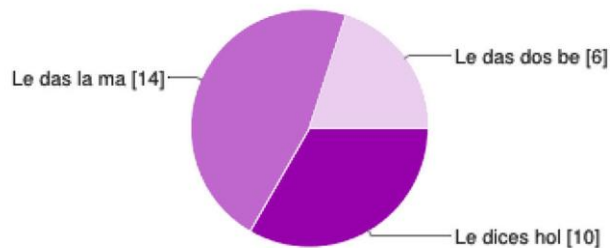
De azul	9	30%
De verde	16	53%
De gris	5	17%

¿Qué es pagar a rondas? *



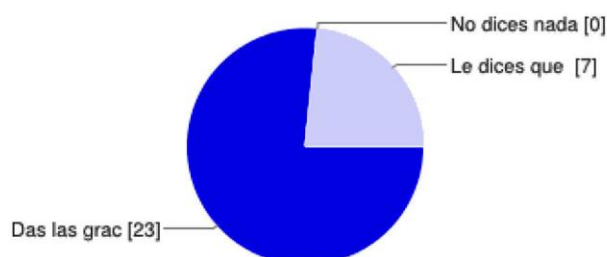
Pagar cada uno lo suyo	3	10%
Poner todos la misma cantidad de dinero y pagar de ese fondo	3	10%
Pagar cada vez una persona del grupo	24	80%

Si eres chica y te presentan a una chica que no conocías antes ¿cómo la saludas? *



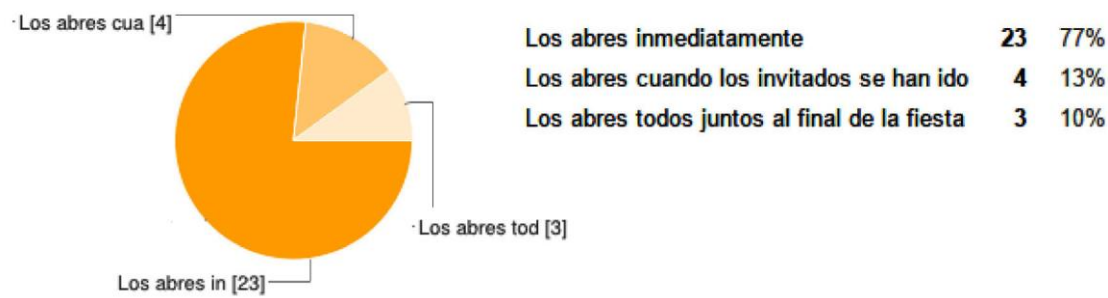
Le dices hola	10	33%
Le das la mano	14	47%
Le das dos besos	6	20%

Si alguien te hace un halago tú... *

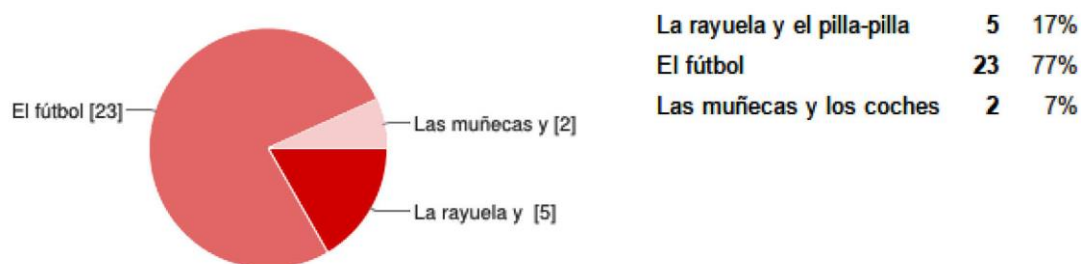


Das las gracias	23	77%
No dices nada	0	0%
Le dices que no es para tanto	7	23%

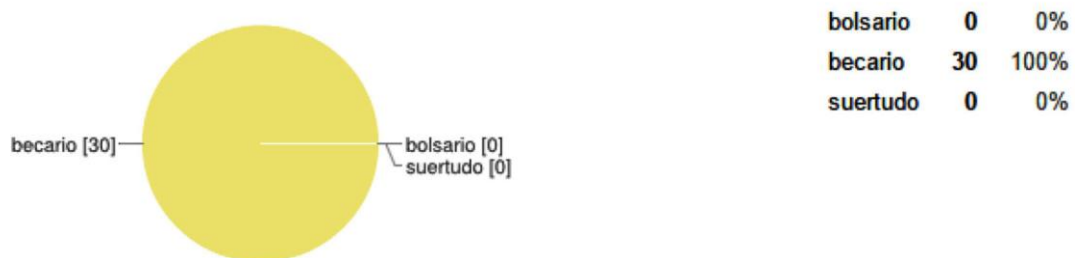
Si es tu cumpleaños y te hacen regalos... *



¿Cuál es el juego infantil más jugado en los colegios españoles? *



Si tienes una ayuda económica del estado para estudiar, eres un... *



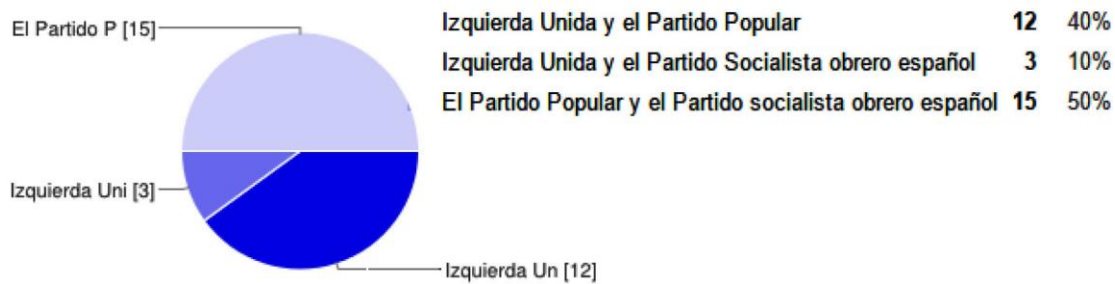
España se divide administrativamente por... *



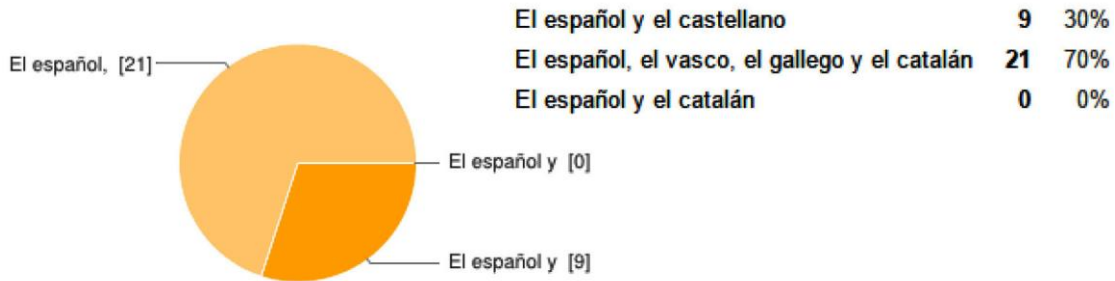
La tuna más famosa de España es la de la Universidad de... *



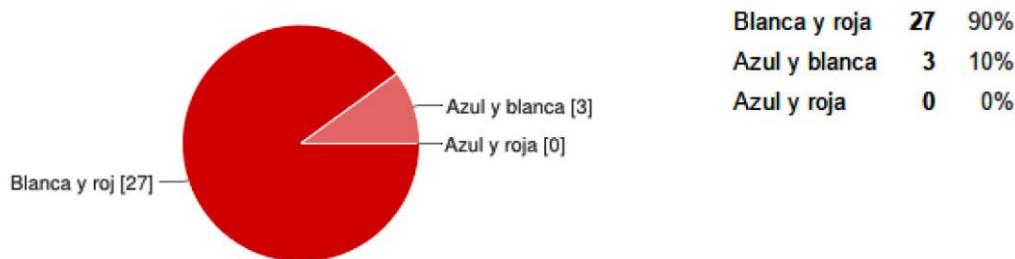
Los principales partidos políticos de España son *



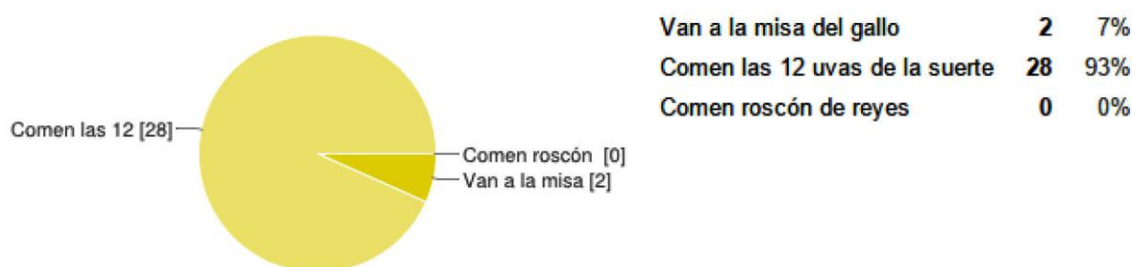
Las lenguas oficiales en España son... *



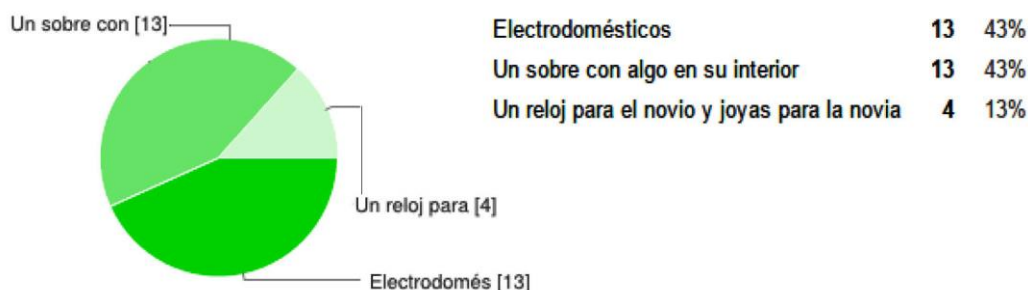
¿De qué color van vestidas las personas durante la fiesta de los San Fermín? *



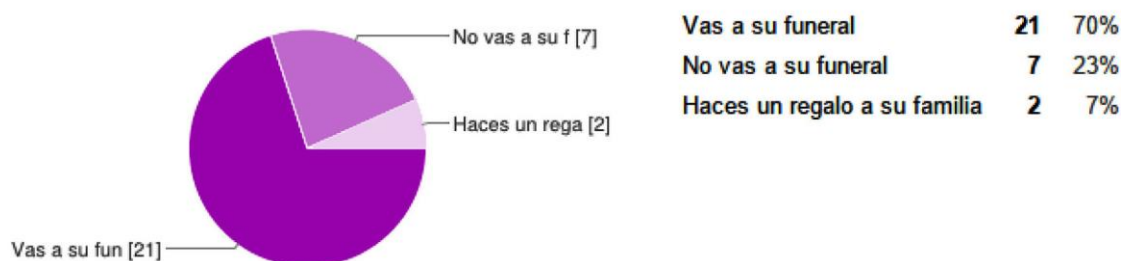
¿Qué hacen los españoles en Nochevieja? *



¿Cuál es el regalo más habitual para una pareja que se casa en España? *



Si un vecino con el que no tenías contacto muere...*



Lo primero que nos llama la atención, entre los resultados, es la cantidad de respuestas ciertas en el ámbito de las festividades (San Fermín, Noche de San Juan, Día de la Hispanidad, Día del libro, etc.). Este tipo de contenidos está presente casi de forma permanente en los manuales de E/LE en general y en los de nuestro corpus en particular. Aunque se trata en su mayoría de contenidos relacionados con la *cultura con minúscula*

podríamos decir que son contenidos tan estandarizados y que pueden ser enseñados de forma teórica que podrían situarse bien próximos a la *cultura con mayúscula*.

Otros temas que parecen ser bien conocidos por los estudiantes es el tema de los transportes (el AVE, cómo coger un taxi y pagarlo...), el tema de las comidas: el origen de las mismas (la horchata de Valencia, el gazpacho de Andalucía), así como costumbres relacionadas con el mismo (las tapas) y formas de pagar (a rondas). Lo que parece no estar tan claro en relación a este contexto es el tema de las propinas: la mayoría de los encuestados señala que la opción correcta es la del 10%. Esto significa que este contenido por ser más sutil no se enseña lo suficiente en las aulas y esto hace que los estudiantes consideren que en España se hace igual que en Albania. Curioso también resulta que cuando se trata de nombres de comidas y su origen, es decir, cuestiones de índole más teórico, los conceptos parecen estar claros, pero cuando se trata de comportamientos más culturales, como el ritual de la sobremesa, ya los conceptos no están tan claros, todo lo contrario, los estudiantes piensan en el tópico, que sí es enseñado desde dentro y fuera de los manuales, de la siesta.

El sistema educativo, también presente en casi todos los manuales, parece estar bien claro entre el alumnado: cuál es la edad obligatoria para estudiar y qué es el bachillerato, por ejemplo, tienen un alto porcentaje de respuestas válidas. Igual ocurre con temas de ocio, como es el cine (qué es una sesión golfa y qué son las palomitas - única pregunta acertada por el 100% de los encuestados-).

El tema de los nombres y la identificación personal nos ha llamado la atención: mientras que la mayoría de los encuestados reconoce Rocío como un nombre típico de Andalucía, un 63% de los encuestados señala que un nombre típico en España está compuesto tan solo por un nombre de pila y un apellido. Esto, que normalmente está presente en los manuales de forma implícita, podemos explicarlo justamente por su

simplicidad: el profesor puede darlo como obvio, no lo explica y el alumno lo considera como en su propio país. Es también importante resaltar la confusión que hay para la palabra señorita: la mayoría de los encuestados dice que es una palabra para llamar a las mujeres jóvenes y no a las solteras.

Es también curioso cómo, normalmente, cuando se hace una pregunta más relacionada con el léxico, por ejemplo, del mundo laboral, o cualquier otro campo (jubilado, autónomo) los alumnos no tienen dudas. Sin embargo, cuando se trata de léxico no habitual, más cerca de comportamientos y costumbres y no de definiciones mismas, los alumnos no tienen las ideas claras: un buen ejemplo es el de la palabra “dominguero”.

Otro aspecto que nos ha llamado la atención es el relacionado con los horarios: el de las tiendas, por ejemplo. Aunque señalan las opciones que tienen una pausa entre el horario de mañana y el de tarde (relacionándolo con la siesta), señalan como opción válida la que comienza a las 09:00 y termina a las 20:00 y no la que propone el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (comenzar a las 10:00 y terminar la jornada a las 21:00): esto lo relacionamos con el hecho de que en Albania se cena antes, y también con el hecho de que los albaneses suelen terminar su jornada laboral, cuando se trata de un comercio, a las 22:00, y teniendo en cuenta que la imagen es que en España hay mejor calidad de vida, vemos así justificada la elección de los estudiantes. El horario de sacar la basura tampoco parece estar claro: la mayoría de los encuestados señala que es por la mañana cuando hay que sacarla, desconociendo que es solo por la tarde-noche por una clara causa: el calor y el sol que acostumbra hacer en España y que provocaría malos olores en las calles si se saca por la mañana y recibe el sol durante todo el día. En Albania no hay un horario establecido por ley y la solemos sacar por la mañana cuando salimos de casa.

Hay otros conceptos claros: se conoce a la Guardia Civil, la compañía Telefónica

y El Corte Inglés, pero vemos que lo que se preguntaba era cuál es el supermercado y no grandes almacenes más conocido en la actualidad: esto puede deberse a una falta de actualización de los manuales y al desconocimiento de profesores no nativos del supermercado Mercadona. Sin embargo, se sabe perfectamente, en relación a las compras, cuándo son las rebajas y qué es pedir la vez (esto último nos ha llamado la atención y deducimos que puede ser también pura intuición).

Los temas sociales parecen también estar olvidados: no se considera la violencia de género el problema más grave de España y tampoco se sabe nada sobre los problemas naturales del país, como la sequía de Andalucía, esto puede ser debido también a la falta de enseñanza de la geografía en las aulas, como bien hemos podido observar en el cuestionario de los profesores.

Por otra parte, vemos que los alumnos conocen cuál es el destino vacacional preferido por los españoles pero, por otro lado, erran al decir que la segunda vivienda de los mismos suelen estar en el campo y no en la playa.

Algo que también ha llamado la atención, es el hecho de que solo una minoría haya señalado que lo que se hace cuando te presentan a alguien, aunque no lo conozcas, y siendo chica, es dar dos besos. Además de este comportamiento, también se ha mostrado un total desconocimiento de algo tan normal como es la lectura del periódico en el bar y no en un banco del parque. Sin embargo, sí que casi todos los encuestados han elegido la opción correcta cuando eligen ir a un funeral de un vecino aunque tuvieran poco trato con él, así como el hecho de abrir los regalos de un cumpleaños en cuanto te los dan.

Por otro lado, los encuestados saben, en su mayoría, que España se divide en Comunidades autónomas y aunque terminan acertado al 50% los dos principales partidos políticos, un 40% se acerca a una opción que no es la correcta, tal vez por el poco interés que los jóvenes suelen tener por la política.

Como podemos apreciar observando los gráficos y con el análisis que hemos

hecho, los factores socioculturales relacionados con conceptos de comida, tiendas, mundo laboral, educativo, son más conocidos que los que están relacionados con comportamientos y rituales socioculturales. Es también importante decir que a veces hay un acierto en la respuesta por semejanza al propio país y que, a veces, esta es justo la causa del error. También podemos observar que hay conceptos que por su antigüedad en la cultura española (El Corte Inglés o la Guardia Civil) son conocidos pero que hay una cierta desactualización en los contenidos que los alumnos saben y por tanto, en lo que se enseña.

Hemos de señalar la necesidad, en este sentido, de centrarnos más en lo que se define auténticamente en *cultura con minúscula* y más específicamente en comportamientos y rituales socioculturales que en nombres de fiestas y comidas, por ejemplo.

A esta conclusión podemos llegar tras haber insertado en el cuestionario preguntas relacionadas más estrictamente con los tópicos que se tienen sobre España y preguntas relacionadas con comportamientos de tipo sociocultural. Y es justamente en este apartado en el que se va a incidir en el presente estudio, mediante dos propuestas didácticas que pueden ayudar a terminar con la desactualización y hasta la ausencia misma de contenidos socioculturales en los manuales, sirviéndonos del material audiovisual para contextualizar estos rituales de forma correcta y significativa. Por ello en el próximo capítulo se ofrece un análisis exhaustivo del contenido sociocultural en casi todos los manuales utilizados en la Universidad de Tirana, basado en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

**8. CORPUS DE MANUALES USADOS EN LA ACTUALIDAD EN LAS AULAS
UNIVERSITARIAS DE ALBANIA**

"Though this be madness, yet there is method in 't."

W. Shakespeare, en *Hamlet* (Segundo Acto)

8.1. Objetivos y justificación del corpus seleccionado

Los objetivos que nos proponemos a la hora de elaborar este corpus de manuales son muy específicos:

1. Analizar de qué forma aparecen los contenidos socioculturales para comprender qué tipo de contenidos pueden conocer los alumnos de E/LE en la Universidad de Albania.
2. Saber qué tipo de metodología siguen los manuales que se usan en Albania para entender los posibles fallos que pueden cometer los estudiantes en su competencia sociocultural.
3. Saber cuáles son los contenidos que menos aparecen o que no aparecen en los manuales utilizados en Albania para poder crear propuestas didácticas que los completen.

Para conseguir estos objetivos era esencial recopilar un corpus de manuales. En un principio se pensó en incluir solo los manuales que se usan actualmente, donde no entraría *Español en directo*, que no se utiliza ya como manual pero del que se siguen explotando actividades concretas gramaticales. Finalmente se ha decidido incluir todos los manuales que se han empleado desde el año 1985, año en el que se comenzó a enseñarse E/LE en las aulas de la Universidad de Tirana. En este sentido, los criterios de selección temporal y espacial son importantes, ya que nos permiten saber por qué el nivel de competencia sociocultural es el que es actualmente entre los estudiantes y ex-estudiantes de español. El criterio por destinatarios será también tenido en cuenta pero no es determinante, ya que se trata de un público homogéneo, jóvenes de entre 18 y 23 años, es decir, un público adulto, y todos los manuales encajan en este criterio. Todos

los materiales analizados son manuales y no se analiza otro tipo de material pues, como bien podemos observar en las encuestas de los profesores, a veces se utilizan materiales complementarios sobre todo de Internet pero no se especifican cuáles son.

8.2. Listado del corpus seleccionado y ficha de análisis

8.2.1. Listado del corpus seleccionado

Partiendo de las respuestas de los profesores en el capítulo 6 del presente trabajo y de nuestros conocimientos de los manuales de E/LE utilizados en Tirana en los últimos 30 años, se ha creado este listado definitivo, por orden alfabético, de manuales objeto de análisis de este estudio:

1. VV. AA. *Aula 1 Internacional*. Barcelona: Difusión, 2005
2. VV. AA. *Aula B1*. Madrid Difusión, 2004; Reimpresión 2009
3. VV. AA. *Español inicial*. Madrid: Espasa Calpe, S. A. 2001
4. VV. AA. *Español intermedio*. Madrid: Espasa Calpe, S. A., 2001
5. VV. AA. *Español 2000*. Madrid: SGEL, 1981; decimoctava edición 1997
6. VV. AA. *Español en Directo 1 A*. Madrid: SGEL, 1974; undécima edición, 1985
7. VV. AA. *Español en Directo 1 B*. Madrid: SGEL, 1975; segunda edición 1977
8. VV. AA. *Gente*. Barcelona: Difusión, 2005
9. VV. AA. *Prisma Intermedio Fusión B1+B2*. Madrid: Edinumen, 2010
10. VV. AA. *Sueña 1*. Madrid: Anaya, 2000

8.2.2. Ficha para el análisis de los manuales

La ficha que vamos a utilizar para el análisis es de elaboración propia inspirada en la propuesta por Fernández López en su artículo “Principios y criterios para el

análisis de materiales didácticos” que forma parte del *Vademécum para la formación de profesores* de SGEL (2004). Dicha ficha se ha configurado ajustándose al objetivo que queríamos alcanzar: determinar la cantidad de contenidos socioculturales que aparecen en los manuales que se han empleado y se emplean en la Facultad de Lenguas Extranjeras para enseñar E/LE. Para ello hemos dividido la ficha en dos partes: una, con la descripción externa del manual, para poder tener una idea clara de qué tipo de manual nos enfrentamos teniendo en cuenta datos como el año de edición, la metodología, el nivel y el número de horas; y otra parte específica para la competencia sociocultural y está configurada con los contenidos de las fases de aproximación, profundización y consolidación del apartado “Saberes y conocimientos socioculturales” del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008).

Creemos que la tabla así resulta concreta y a la vez detallada y nos proporciona la información de forma muy clara y visual.

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL	
TÍTULO	
AUTORES	
DATOS BIBLIOGRÁFICOS	
MATERIALES <ul style="list-style-type: none"> • Impreso <input type="checkbox"/> • Sonoro <input type="checkbox"/> • Multimedia <input type="checkbox"/> • Visual <input type="checkbox"/> 	
OBJETIVOS GENERALES	
METODOLOGÍA	
ORGANIZACIÓN EN NIVELES	
DESTINATARIOS	
PROGRAMACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS	
Por horas	

Por unidades		
ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD		
ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL		
Fase de aproximación <input type="checkbox"/>	Fase de profundización <input type="checkbox"/>	Fase de consolidación <input type="checkbox"/>
1. “Condiciones de vida y organización social”		
1.1. Identificación personal		
1. 2. La unidad familiar: concepto y estructura		
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos		
1. 4. Comidas y bebidas		
1. 5. Educación y cultura		
1. 6. Trabajo y economía		
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones		
1.8. Medios de comunicación e información		
1. 9. La vivienda		
1. 10. Servicios		
1. 11. Compras		
1. 12. Salud e higiene		
1. 13. Viajes, alojamiento y transporte		
1. 14. Ecología y medio ambiente		
1. 15. Servicios sociales y programas de ayuda		
1. 16. Seguridad y lucha contra la violencia		
2. “Relaciones Interpersonales”		
2. 1. En el ámbito personal y público		
2. 2. En el ámbito profesional		
2. 3. En el ámbito educativo		
3. “Identidad colectiva y estilo de vida”		
3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social		
3. 2. Tradición y cambio social		
3. 3. Espiritualidad y religión		
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros		
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones		

8.3. Análisis del corpus de datos

8.3.1. Aula 1 internacional

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL					
TÍTULO	Aula Internacional 1				
AUTORES	Jaime Corpas, Eva García, Agustín Garmendia, Carmen Soriano				
DATOS BIBLIOGRÁFICOS	2005				
MATERIALES					
●	Impreso	x			
●	Sonoro	x			
●	Multimedia	□			
●	Visual	x			
OBJETIVOS GENERALES	Aprendizaje de la lengua en general adaptado a diferentes contextos (trabajo en el aula, aprendizaje autónomo, presencial y semipresencial).				
METODOLOGÍA	Comunicativa				
ORGANIZACIÓN EN NIVELES	A1, A2, B1, B2				
DESTINATARIOS	Jóvenes y adultos				
PROGRAMACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS					
Por horas	60 horas				
Por unidades	10 unidades didácticas				
ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD	Cada unidad tiene 4 apartados: 1. Comprender: documentos variados para contextualizar los contenidos lingüísticos y comunicativos. 2. Explorar y reflexionar: descubrimiento de reglas gramaticales. 3. Practicar y comunicar: explorar y reflexionar sobre las reglas gramaticales. Práctica lingüística y comunicativa. 4. Viajar: contenidos culturales de España y América Latina.				
ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL					
Fase de aproximación	x	Fase de profundización	□	Fase de consolidación	□
1. “Condiciones de vida y organización social”					
1.1. Identificación personal			No se contempla		
1. 2. La unidad familiar: concepto y estructura			No se incluye		
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos			- Duración y horarios habituales de la jornada laboral. - Ritmos cotidianos relacionados con las comidas. - Horarios de establecimientos públicos. - Uso de los saludos según el momento del día.		
1. 4. Comidas y bebidas			- Horarios de las comidas y principales alimentos asociados a cada comida. - Alimentos que forman parte fundamental de la dieta.		

	<ul style="list-style-type: none"> - Convenciones sociales relacionadas con la organización del menú. - Tipos de platos según la forma de cocinar. - Condimentos, hierbas y especias más usados en la cocina española. - Principales acompañamientos. - Platos típicos por zonas o regiones. - Convenciones sociales y comportamientos: formas de pedir a los camareros.
1. 5. Educación y cultura	No se contempla
1. 6. Trabajo y economía	- Horarios de trabajo.
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	- Actividades más frecuentes relacionadas con el ocio: música, televisión y deporte.
1.8. Medios de comunicación e información	No se contempla
1. 9. La vivienda	No se contempla
1. 10. Servicios	<ul style="list-style-type: none"> - Parques famosos españoles. - Mobiliario relacionado con los espacios de ocio.
1. 11. Compras	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de establecimientos de alimentación. - Establecimientos habituales. - Establecimientos en los que se compra la ropa normalmente. - Organización de los productos en los supermercados y en las tiendas. - Convenciones sociales relacionadas con la interacción dependiente y cliente. - Utilidades y medidas de compra. - División de los productos de consumo por categorías.
1. 12. Salud e higiene	No se contempla
1. 13. Viajes, alojamiento y transporte	No se contempla
1. 14. Ecología y medio ambiente	No se contempla
1. 15. Servicios sociales y programas de ayuda	No se contempla
1. 16. Seguridad y lucha contra la violencia	No se contempla
2. "Relaciones Interpersonales"	
2. 1. En el ámbito personal y público	No se contempla
2. 2. En el ámbito profesional	No se contempla
2. 3. En el ámbito educativo	No se contempla
3. "Identidad colectiva y estilo de vida"	
3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos que ayudan a formar la identidad colectiva. - Lenguas oficiales y cooficiales.
3. 2. Tradición y cambio social	No se contempla
3. 3. Espiritualidad y religión	No se contempla
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	No se contempla
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	No se contempla

8.3.2. Aula B1

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
TÍTULO	Aula 3, B1	
AUTORES	Jaime Corpas, Agustín Garmendia, Carmen Soriano	
DATOS BIBLIOGRÁFICOS	2004, reimpresión 2009	
MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none">● Impreso x● Sonoro x● Multimedia x● Visual x		
OBJETIVOS GENERALES	Aprendizaje de la lengua en general, adaptado a diferentes contextos (cursos intensivos y semi-intensivos).	
METODOLOGÍA	Comunicativa	
ORGANIZACIÓN EN NIVELES	Aula 1 nivel A1, Aula 2 nivel A2, Aula 3 nivel B1, Aula 4 nivel B1, Aula 5 nivel B2	
DESTINATARIOS	Jóvenes y adultos	
PROGRAMACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS		
Por horas	40 horas lectivas, hasta 50 con el material complementario	
Por unidades	10 unidades didácticas	
ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD	Cada unidad tiene 4 apartados: <ul style="list-style-type: none">- Comprender: documentos variados para contextualizar los contenidos lingüísticos y comunicativos.- Explorar y reflexionar: explorar y reflexionar sobre las reglas gramaticales.- Practicar y comunicar: práctica lingüística y comunicativa.- Viajar: contenidos culturales de España y América Latina. Al final de las unidades hay también unos apartados para profundizar: Más, con actividades complementarias; Verbos, con las conjugaciones; y Agenda del estudiante, con información sobre los países de habla hispana.	
ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL		
Fase de aproximación <input type="checkbox"/>	Fase de profundización <input checked="" type="checkbox"/>	Fase de consolidación <input type="checkbox"/>
1. “Condiciones de vida y organización social”		
1.1. Identificación personal	No se contempla	
1. 2. La unidad familiar: concepto y estructura	No se contempla	
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	- Festividades religiosas y civiles.	
1. 4. Comidas y bebidas	- Tipos de establecimientos y platos.	
1. 5. Educación y cultura	- Forma de dirigirse a un profesor.	
1. 6. Trabajo y economía	- Horarios y condiciones de trabajo.	
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	- Hábitos de lectura. -Celebraciones de días especiales asociados a la	

	práctica de determinadas actividades.
1.8. Medios de comunicación e información	No se contempla
1. 9. La vivienda	No se contempla
1. 10. Servicios	No se contempla
1. 11. Compras	No se contempla
1. 12. Salud e higiene	No se contempla
1. 13. Viajes, alojamiento y transporte	No se contempla
1. 14. Ecología y medio ambiente	No se contempla
1. 15. Servicios sociales y programas de ayuda	No se contempla
1. 16. Seguridad y lucha contra la violencia	No se contempla
2. “Relaciones Interpersonales”	
2. 1. En el ámbito personal y público	No se contempla
2. 2. En el ámbito profesional	No se contempla
2. 3. En el ámbito educativo	No se contempla
3. “Identidad colectiva y estilo de vida”	
3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social	No se contempla
3. 2. Tradición y cambio social	No se contempla
3. 3. Espiritualidad y religión	No se contempla
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	No se contempla
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	No se contempla

8.3.3. *Esespañol Inicial*

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL	
TÍTULO	<i>Esespañol 1 nivel inicial</i>
AUTORES	Dirección lingüística Santiago Alcoba, asesoría lingüística y metodológica José Gómez Asencio y Julio Borrego Nieto
DATOS BIBLIOGRÁFICOS	Espasa Calpe, S. A., 2001
MATERIALES <ul style="list-style-type: none"> • Impreso x • Sonoro x • Multimedia x • Visual x 	
OBJETIVOS GENERALES	Aprendizaje de la lengua española a partir de contenido gramatical, funcional y cultural (trabajo en el aula, aprendizaje autónomo).
METODOLOGÍA	Enfoque comunicativo
ORGANIZACIÓN EN NIVELES	Tres niveles: Inicial, intermedio, avanzado.
DESTINATARIOS	Jóvenes, Adultos

PROGRAMACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS		
Por horas	No se contempla	
Por unidades	12 lecciones divididas en cuatro bloques, más un apéndice gramatical, léxico en imágenes, transcripciones de los audios, y soluciones de los ejercicios.	
ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD	Cada unidad tiene cuatro bloques: 1. Temas y situaciones. 2. Funciones comunicativas. 3. Gramática. 4. Vocabulario.	
ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL		
Fase de aproximación x	Fase de profundización □	Fase de consolidación □
1. “Condiciones de vida y organización social”		
1.1. Identificación personal	No se contempla	
1. 2. La unidad familiar: concepto y estructura	No se incluye	
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	-Duración y horarios habituales de la jornada laboral horario continuo y jornadas partidas, pausas y descansos -Uso de los saludos según el momento el día: buenos días, buenas tardes, buenas noches.	
1. 4. Comidas y bebidas	-Convenciones sociales relacionadas con la organización del menú, los alimentos que se asocian a cada plato y el orden de consumo de los alimentos <i>entrantes, primeros, segundos y postre cuándo se consume la ensalada, la fruta.</i> -Convenciones sociales y comportamientos <i>formas de tratamiento con los camareros, formas de pedir.</i>	
1. 5. Educación y cultura	No se contempla	
1. 6. Trabajo y economía	No se contempla	
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	-Relacionadas con espectáculos, música, radio y televisión <i>ir al cine / teatro, conciertos.</i> -Relacionadas con el deporte <i>práctica de deportes, asistencia a espectáculos deportivos.</i> -Realizadas al aire libre y en espacios naturales <i>excursiones, montañismo.</i> -Horarios de sesiones de cine y funciones teatrales. -Deportes practicados con más frecuencia por los españoles <i>natación, ciclismo, fútbol, gimnasia, tenis, baloncesto.</i>	
1.8. Medios de comunicación e información	No se contempla.	
1. 9. La vivienda		

	-Instalaciones y servicios que se pueden encontrar en las casas españolas -Cómo se puede buscar alojamiento -Divisiones y habitaciones en la vivienda: <i>cuarto de baño, estudio, cocina, dormitorios, terraza, balcones.</i>
1. 10. Servicios	No se contempla
1. 11. Compras	- Establecimientos de alimentación <i>carnicería, pescadería, frutería, charcutería, mercados, supermercados...</i> -Establecimientos tradicionales <i>droguerías, farmacias, quioscos, estancos...</i> -Establecimientos y comercios de nueva aparición <i>cibercafés.</i>
1. 12. Salud e higiene	No se contempla
1. 13. Viajes, alojamiento y transporte	No se contempla
1. 14. Ecología y medio ambiente	No se contempla
1. 15. Servicios sociales y programas de ayuda	No se contempla
1. 16. Seguridad y lucha contra la violencia	No se contempla
2. “Relaciones Interpersonales”	
2. 1. En el ámbito personal y público	- Conceptos de amigo y conocido. -Valor que se da al concepto de amistad. -Convenciones sociales en el trato entre amigos y familiares, según la edad, el sexo y la relación establecida. -Convenciones sociales y fórmulas en encuentros y saludos <i>fórmulas para saludar (dar la mano, besar), tratamiento, tono empleado, registro, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> -Concepto de quedar con amigos <i>formas de quedar o invitar a salir.</i>
2. 2. En el ámbito profesional	No se contempla
2. 3. En el ámbito educativo	No se contempla
3. “Identidad colectiva y estilo de vida”	
3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social	No se contempla
3. 2. Tradición y cambio social	No se contempla
3. 3. Espiritualidad y religión	No se contempla
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	No se contempla
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	No se contempla

8.3.4. Esespañol Intermedio

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
TÍTULO	Esespañol 2 nivel intermedio	
AUTORES	Dirección lingüística Santiago Alcoba, asesoría lingüística y metodológica José Gómez Asencio y Julio Borrego Nieto	
DATOS BIBLIOGRÁFICOS	Espasa Calpe, S. A., 2001	
MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none">• Impreso x• Sonoro x• Multimedia x• Visual x		
OBJETIVOS GENERALES	Ampliar y consolidar el aprendizaje de la lengua española a partir de contenido gramatical, funcional y cultural (trabajo en el aula, aprendizaje autónomo).	
METODOLOGÍA	Enfoque comunicativo	
ORGANIZACIÓN EN NIVELES	Tres niveles: Inicial, intermedio, avanzado.	
DESTINATARIOS	Jóvenes y adultos	
PROGRAMACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS		
Por horas	No se contempla.	
Por unidades	12 lecciones divididas en cuatro bloques, más un apéndice gramatical, léxico en imágenes, transcripciones de los audios, y soluciones de los ejercicios.	
ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD	Cada unidad tiene cuatro bloques: <ul style="list-style-type: none">1. Temas y situaciones2. Funciones comunicativas.3. Gramática.4. Vocabulario.	
ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL		
Fase de aproximación <input type="checkbox"/>	Fase de profundización <input checked="" type="checkbox"/>	Fase de consolidación <input type="checkbox"/>
1. “Condiciones de vida y organización social”		
1.1. Identificación personal	No se incluye	
1. 2. La unidad familiar: concepto y estructura	No se incluye	
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	-Festividades religiosas y civiles. - Fiestas asociadas a las estaciones verano: la Noche de San Juan.	
1. 4. Comidas y bebidas	No se contempla	
1. 5. Educación y cultura	No se contempla	
1. 6. Trabajo y economía	No se contempla	
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	No se contempla	
1.8. Medios de comunicación e información	- Valores asociados al consumo de televisión	

	<p><i>informativo y de conocimiento del entorno (informativos, telediarios, etc.), educativo (documentales, etc.).</i></p> <p>- Comportamientos asociados al consumo de radio <i>tener la radio encendida mientras se hacen otras actividades en el hogar, escuchar la radio en el coche, intervención en programas para expresar opiniones.</i></p>
1. 9. La vivienda	No se contempla.
1. 10. Servicios	No se contempla.
1. 11. Compras	No se contempla.
1. 12. Salud e higiene	- Equipos profesionales del área de la salud mental.
1. 13. Viajes, alojamiento y transporte	-Grado de incidencia de las corrientes de moda en la demanda de destinos y tipos de viaje más frecuentes.
1. 14. Ecología y medio ambiente	No se contempla
1. 15. Servicios sociales y programas de ayuda	No se contempla
1. 16. Seguridad y lucha contra la violencia	No se contempla
2. “Relaciones Interpersonales”	
2. 1. En el ámbito personal y público	<p>-Fiestas y celebraciones en las que los españoles se reúnen preferentemente con familiares y amigos <i>Navidad, Nochevieja, cumpleaños, bodas, bautizos...</i></p> <p>-Convenciones sociales y fórmulas a la hora de regalar y aceptar un regalo.</p> <p>-Convenciones sociales y fórmulas a la hora de hacer un halago.</p>
2. 2. En el ámbito profesional	No se incluye
2. 3. En el ámbito educativo	No se contempla
3. “Identidad colectiva y estilo de vida”	
3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social	No se contempla
3. 2. Tradición y cambio social	- Tradiciones en el ámbito de la gastronomía.
3. 3. Espiritualidad y religión	<p>- Relación entre los ritos religiosos y las tradiciones populares.</p> <p><i>Semana Santa, festividades de las poblaciones vinculadas a los patrones o santos de las parroquias...</i></p>
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	-Valor que se da al conocimiento de lenguas extranjeras y a la educación en lenguas extranjeras.
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	<p>-Fiestas declaradas de interés turístico nacional <i>San Fermín (Pamplona), Las Fallas (Valencia).</i></p> <p>-Convenciones sociales y comportamientos en la celebración de una boda <i>el anillo se pone en el dedo anular de la mano derecha o izquierda, la novia suele vestir de blanco en ceremonias religiosas, a la salida de la ceremonia se echa arroz a los novios, papel de los padrinos, los invitados hacen un regalo de bodas: un sobre con dinero, algún objeto elegido previamente por los novios y recogido en una lista de bodas...</i></p>

8.3.5. Español 2000

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
TÍTULO	Español 2000, Nivel Elemental	
AUTORES	Nieves García Fernández, Jesús Sánchez Lobato	
DATOS BIBLIOGRÁFICOS	SGEL, primera edición 1981, decimo octava edición 1997	
MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none">• Impreso x• Sonoro x• Multimedia □• Visual x		
OBJETIVOS GENERALES	Proporcionar los mecanismos necesarios para acceder a la lengua española y a su cultura.	
METODOLOGÍA	Situacional	
ORGANIZACIÓN EN NIVELES	Tres niveles: Elemental, Medio, Superior.	
DESTINATARIOS	Jóvenes y adultos	
PROGRAMACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS		
Por horas	No se contempla	
Por unidades	23 lecciones divididas en cuatro bloques, más un apéndice gramatical, léxico en imágenes, transcripciones de los audios, y soluciones de los ejercicios.	
ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD	Cada unidad ofrece: una muestra de lengua, reglas gramaticales, ejercicios y actividades de vocabulario.	
ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL		
Fase de aproximación x	Fase de profundización □	Fase de consolidación □
1. “Condiciones de vida y organización social”		
1.1. Identificación personal	Documentos de identificación -Oficiales pasaporte, DNI. -Datos que suelen incluirse en documentos de identificación personal DNI, número de teléfono, dirección postal, fecha de nacimiento.	
1. 2. La unidad familiar: concepto y estructura	-Concepto y tipos de unidad familiar familias de dos / tres generaciones -Concepto de familia política suegros, cuñados.	
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	-Uso de los saludos según el momento el día buenos días, buenas tardes, buenas noches.	
1. 4. Comidas y bebidas	-Concepto de tapa. -Convenciones sociales relacionadas con la organización del menú, los alimentos que se asocian a cada plato y el orden de consumo de los alimentos entrantes, primeros, segundos y postre.	

	<ul style="list-style-type: none"> - Platos típicos por zonas o regiones. -Convenciones sociales y comportamientos <i>formas de tratamiento con los camareros, formas de pedir.</i>
1. 5. Educación y cultura	-Tipos de centros de enseñanza <i>centros públicos, privados.</i>
1. 6. Trabajo y economía	No se contempla
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	No se contempla
1.8. Medios de comunicación e información	No se contempla
1. 9. La vivienda	<ul style="list-style-type: none"> -Instalaciones y servicios que se pueden encontrar en las casas españolas. -Divisiones y habitaciones en la vivienda <i>cuarto de baño, estudio, cocina, dormitorios, terraza, balcones.</i>
1. 10. Servicios	No se contempla
1. 11. Compras	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de hacer la compra e ir de compras. -Convenciones sociales relacionadas con el precio de los productos.
1. 12. Salud e higiene	No se contempla
1. 13. Viajes, alojamiento y transporte	<ul style="list-style-type: none"> -Instalaciones y servicios de los aeropuertos <i>zonas de información, terminales de salida y llegada, aduana, facturación.</i> -Estructura de las redes de metro. -Comportamientos relacionados con la planificación y desarrollo de viajes.
1. 14. Ecología y medio ambiente	No se contempla
1. 15. Servicios sociales y programas de ayuda	No se contempla
1. 16. Seguridad y lucha contra la violencia	No se contempla
2. “Relaciones Interpersonales”	
2. 1. En el ámbito personal y público	-Concepto de quedar con amigos <i>formas de quedar o invitar a salir.</i>
2. 2. En el ámbito profesional	No se contempla
2. 3. En el ámbito educativo	No se contempla
3. “Identidad colectiva y estilo de vida”	
3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social	No se contempla
3. 2. Tradición y cambio social	No se contempla
3. 3. Espiritualidad y religión	No se contempla
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	-Tipos de restaurantes extranjeros que es frecuente encontrar en España.
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	No se contempla

8.3.6. Español en directo 1 A

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
TÍTULO	Español en directo 1 A	
AUTORES	Aquilino Sánchez , Manuel Ríos, Joaquín Domínguez	
DATOS BIBLIOGRÁFICOS	SGEL, 1974, undécima edición, 1985	
MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none">• Impreso x• Sonoro x• Multimedia x• Visual x		
OBJETIVOS GENERALES	Aprendizaje de la lengua española de forma completa y eficaz.	
METODOLOGÍA	Estructuralista	
ORGANIZACIÓN EN NIVELES	Nivel 1 A, nivel 2 A, nivel 1 B, nivel 3	
DESTINATARIOS	Adultos	
PROGRAMACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS		
Por horas	120 horas	
Por unidades	20 lecciones	
ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD	Cada unidad tiene: 1. Un diálogo. 2. Un esquema gramatical. 3. Amplíe: Introducción de novedades: vocabulario, precisiones sintácticas, morfológicas, etc. 4. Practique: ejercicios prácticos. 5. Hable: el alumno tiene que basarse exclusivamente en el dibujo y ejercitar la lengua. 6. Observe o Recuerde: apartados que llaman la atención sobre s que se consideran de mayor interés e importancia. 7. La situación: tiene como objetivo la práctica de la creatividad del alumno en la expresión oral. 8. Fonética: periódicamente se introducen cuestiones de fonética o de entonación.	
ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL		
Fase de aproximación x	Fase de profundización □	Fase de consolidación □
1. “Condiciones de vida y organización social”		
1.1. Identificación personal	No se contempla	
1. 2. La unidad familiar: concepto y estructura	No se contempla	
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	- Horarios de los transportes públicos y privados. -Uso de los saludos según el momento el día buenos días, buenas tardes, buenas noches.	
1. 4. Comidas y bebidas	-Convenciones sociales relacionadas con la organización del menú, los alimentos que se asocian a cada plato y el orden de consumo de los alimentos entrantes, primeros, segundos y postre cuándo se consume la ensalada, la fruta. -Tipos de platos según su forma de cocinar	

	<i>cocido, guisado, a la plancha, asado, frito.</i> -Tipos de establecimientos más comunes <i>bares, restaurantes, cafeterías, cervecerías, cafés.</i> -Horarios de apertura y cierre. -Convenciones sociales y comportamientos <i>formas de tratamiento con los camareros, formas de pedir.</i>
1. 5. Educación y cultura	No se contempla
1. 6. Trabajo y economía	No se contempla
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	- Concepto de ocio. - El ocio en casa y fuera de casa. -Actividades más frecuentes realizadas durante el tiempo de ocio. -Relacionadas con espectáculos, música, radio y televisión <i>ir al cine / teatro, conciertos.</i> -Relacionadas con el deporte <i>práctica de deportes, asistencia a espectáculos deportivos.</i> -Realizadas al aire libre y en espacios naturales <i>excursiones, montañismo.</i> -Horarios de sesiones de cine y funciones teatrales. -Adquisición de entradas de cine y teatro <i>en la taquilla.</i>
1.8. Medios de comunicación e información	- Comportamientos sociales relacionados con la lectura de prensa <i>dónde y cómo se lee el periódico (suele ser una actividad individual).</i> -Establecimientos en los que se pueden comprar periódicos y publicaciones periódicas <i>librerías, grandes almacenes, quioscos.</i>
1. 9. La vivienda	-Tipos de vivienda. -Instalaciones y servicios que se pueden encontrar en las casas españolas -Cómo se puede buscar alojamiento -Divisiones y habitaciones en la vivienda <i>cuarto de baño, estudio, cocina, dormitorios, terraza, balcones.</i>
1. 10. Servicios	No se contempla
1. 11. Compras	-Establecimientos tradicionales (<i>quioscos</i>).
1. 12. Salud e higiene	No se contempla
1. 13. Viajes, alojamiento y transporte	-Instalaciones y servicios de las estaciones ferroviarias y de autobuses <i>zonas de información.</i>
1. 14. Ecología y medio ambiente	No se contempla
1. 15. Servicios sociales y programas de ayuda	No se contempla
1. 16. Seguridad y lucha contra la violencia	No se contempla
2. “Relaciones Interpersonales”	
2. 1. En el ámbito personal y público	-Concepto de quedar con amigos <i>formas de quedar o invitar a salir.</i> -Convenciones sociales en el trato con la autoridad.

2. 2. En el ámbito profesional	-Convenciones sociales y normas de cortesía en el trato con los clientes <i>fórmulas de tratamiento, saludos, presentaciones</i>
2. 3. En el ámbito educativo	No se contempla
3."Identidad colectiva y estilo de vida"	
3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social	- Elementos que ayudan a formar la identidad colectiva. <i>costumbres colectivas, paisaje, pasado histórico común, fiestas...</i>
3. 2. Tradición y cambio social	No se contempla
3. 3. Espiritualidad y religión	No se contempla
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	No se contempla
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	No se contempla

8.3.7. Español en directo 1 B

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL	
TÍTULO	<i>Español en Directo 1 B</i>
AUTORES	Aquilino Sánchez , Manuel Ríos, Joaquín Domínguez
DATOS BIBLIOGRÁFICOS	Primera edición 1975, Segunda edición 1977
MATERIALES <ul style="list-style-type: none"> • Impreso x • Sonoro x • Multimedia x • Visual x 	
OBJETIVOS GENERALES	Aprendizaje de la lengua española de forma completa y eficaz.
METODOLOGÍA	Estructuralista
ORGANIZACIÓN EN NIVELES	Nivel 1 A, nivel 2 A, nivel 1 B, nivel 3
DESTINATARIOS	Adultos
PROGRAMACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS	
Por horas	No se contempla
Por unidades	20 lecciones
ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD	Cada unidad tiene: <ol style="list-style-type: none"> 1. Un diálogo. 2. Un esquema gramatical. 3. Amplíe: Introducción de novedades: vocabulario, precisiones sintácticas, morfológicas, etc. 4. Practique: ejercicios prácticos. 5. Hable: el alumno tiene que basarse exclusivamente en el dibujo y ejercitar la lengua. 6. Observe o Recuerde: apartados que llaman la atención sobre s que se consideran de mayor interés e importancia. 7. La situación: tiene como objetivo la práctica de la creatividad del alumno en la expresión oral. 8. Fonética: periódicamente se introducen cuestiones de fonética o de entonación.

ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL		
Fase de aproximación □	Fase de profundización x	Fase de consolidación □
1. “Condiciones de vida y organización social”		
1.1. Identificación personal	No se contempla.	
1. 2. La unidad familiar: concepto y estructura	No se contempla.	
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	No se contempla.	
1. 4. Comidas y bebidas	- Productos típicos - Concepto de «tapeo», ir / salir / comer de tapas.	
1. 5. Educación y cultura	No se contempla.	
1. 6. Trabajo y economía	No se contempla.	
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	No se contempla.	
1.8. Medios de comunicación e información	No se contempla.	
1. 9. La vivienda	No se contempla.	
1. 10. Servicios	No se contempla.	
1. 11. Compras	No se contempla.	
1. 12. Salud e higiene	- Especialistas a los que los determinados sectores de la población deben acudir con regularidad <i>visitas al dentista</i>	
1. 13. Viajes, alojamiento y transporte	No se contempla.	
1. 14. Ecología y medio ambiente	No se contempla	
1. 15. Servicios sociales y programas de ayuda	No se contempla	
1. 16. Seguridad y lucha contra la violencia	No se contempla	
2. “Relaciones Interpersonales”		
2. 1. En el ámbito personal y público	- Convenciones sociales y comportamientos en las relaciones entre amigos <i>favores, invitaciones para cenar.</i>	
2. 2. En el ámbito profesional	- Valores que se dan a conceptos como <i>jerarquía, autoridad...</i>	
2. 3. En el ámbito educativo	No se contempla	
3. “Identidad colectiva y estilo de vida”		
3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social	No se contempla.	
3. 2. Tradición y cambio social	- Tradiciones en el ámbito de la gastronomía <i>platos típicos, repostería, vinos...</i>	
3. 3. Espiritualidad y religión	No se contempla.	
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	No se contempla.	
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	No se contempla.	

8.3.8. Gente 3

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
TÍTULO	Gente 3. Nueva edición.	
AUTORES	Ernesto Martín Peris, Nuria Sánchez Quintana y Neus Sans Baulenas	
DATOS BIBLIOGRÁFICOS	Difusión, Barcelona: 2005	
MATERIALES		
● Impreso	x	
● Sonoro	x	
● Multimedia	□	
● Visual	x	
OBJETIVOS GENERALES	Aprendizaje de la lengua en general, adaptado a diferentes contextos (trabajo en el aula, aprendizaje autónomo, presencial y semipresencial).	
METODOLOGÍA	Enfoque por tareas	
ORGANIZACIÓN EN NIVELES	Gente 1 (A1-A2), Gente 2 (B1) y Gente 3 (B3)	
DESTINATARIOS	Jóvenes y adultos	
PROGRAMACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS		
Por horas	120 horas	
Por unidades	12 unidades didácticas	
ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD	Cada unidad se divide en los siguientes apartados: - En contexto: presenta la tarea final de la unidad y aparecen imágenes, textos escritos y orales para contextualizar los contenidos del resto de la unidad. - Formas y recursos: aspectos gramaticales prestando atención al uso en situaciones comunicativas reales. - Tareas: tareas para realizar en cooperación en grupo, similares a las de la vida real. - Mundos en contacto: información y propuestas para reflexionar sobre el mundo hispanohablante y aspectos culturales.	
ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL		
Fase de aproximación □	Fase de profundización x	Fase de consolidación □
1. “Condiciones de vida y organización social”		
1.1. Identificación personal	No se contempla	
1. 2. La unidad familiar: concepto y estructura	No se contempla	
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	- Festividades religiosas y civiles.	
1. 4. Comidas y bebidas	- Creencia sobre la influencia de determinados alimentos o infusiones en el bienestar general y en la salud. - Convenciones sociales y comportamientos en la mesa: relacionadas con la interacción y	

	comportamientos relacionados con las invitaciones en domicilios particulares. - Productos típicos por zonas o regiones. - Convenciones sociales y comportamientos en los bares, cafeterías y restaurantes.
1. 5. Educación y cultura	No se contempla
1. 6. Trabajo y economía	No se contempla
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	- Actividades que se realizan con amigos, con compañeros de trabajo, en familia. - Fiestas de connotación religiosa, folclórica o popular.
1.8. Medios de comunicación e información	No se contempla
1. 9. La vivienda	No se contempla
1. 10. Servicios	No se contempla
1. 11. Compras	No se contempla
1. 12. Salud e higiene	No se contempla
1. 13. Viajes, alojamiento y transporte	No se contempla
1. 14. Ecología y medio ambiente	-Problemas medioambientales que preocupan a la sociedad <i>desaparición de especies vegetales y animales, contaminación de los ríos y costas, sequía e incendios forestales...</i>
1. 15. Servicios sociales y programas de ayuda	No se contempla
1. 16. Seguridad y lucha contra la violencia	No se contempla
2. “Relaciones Interpersonales”	
2. 1. En el ámbito personal y público	- Convenciones sociales y comportamientos en las relaciones entre amigos.
2. 2. En el ámbito profesional	No se contempla
2. 3. En el ámbito educativo	No se contempla
3. “Identidad colectiva y estilo de vida”	
3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social	No se contempla
3. 2. Tradición y cambio social	No se contempla
3. 3. Espiritualidad y religión	No se contempla
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	No se contempla
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	No se contempla

8.3.9. Prisma Intermedio B1 + B2 Fusión

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
TÍTULO	Prisma Nivel Intermedio B1+B2 Fusión	
AUTORES		
DATOS BIBLIOGRÁFICOS	2005	
MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none">● Impreso x● Sonoro x● Multimedia <input type="checkbox"/>● Visual x		
OBJETIVOS GENERALES	Aprendizaje de la lengua en general, adaptado a diferentes contextos (trabajo en el aula, aprendizaje autónomo, presencial y semipresencial).	
METODOLOGÍA	Ecléctica	
ORGANIZACIÓN EN NIVELES	Seis niveles: <i>Prisma Comienza</i> (A1), <i>Continúa</i> (A2), <i>Progresas</i> (B1), <i>Avanza</i> (B2), <i>Consolida</i> (C1), <i>Perfecciona</i> (C2). Además <i>Prisma Nivel Intermedio B1+B2 Fusión</i> .	
DESTINATARIOS	Jóvenes y adultos	
PROGRAMACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS		
Por horas	180 horas	
Por unidades	21 unidades didácticas + Modelo DELE B2	
ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD	Cada unidad consta de 4 partes: <ul style="list-style-type: none">- Integración de destrezas: actividades para realizar en grupo integradoras de todas las destrezas.- Hispanoamérica: contenidos culturales a partir de textos escritos y auditivos.- Gramática: presentada de forma deductiva e inductiva.- Autoevaluación: actividades para que el alumno se evalúen y conducentes al desarrollo de estrategias de aprendizaje.	
ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL		
Fase de aproximación <input type="checkbox"/>	Fase de profundización x	Fase de consolidación <input type="checkbox"/>
1. “Condiciones de vida y organización social”		
1.1. Identificación personal		
1. 2. La unidad familiar: concepto y estructura	Tipos de unidad familiar predominantes	
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	<ul style="list-style-type: none">- Festividades religiosas y civiles- Creencias y estereotipos relacionados con conceptos como <i>madrugar</i>, <i>acostarse pronto</i>, <i>trasnochar</i>.	
1. 4. Comidas y bebidas	<ul style="list-style-type: none">- Productos típicos por zonas o regiones- Creencia sobre la influencia de determinados alimentos o infusiones en el bienestar general y en la salud.- Convenciones y comportamientos sociales relacionados con distintos momentos de las comidas.	
1. 5. Educación y cultura	<ul style="list-style-type: none">- Actividades escolares y extraescolares más comunes <i>la Semana Blanca</i>.	
1. 6. Trabajo y economía	<ul style="list-style-type: none">- No se contempla.	
	<ul style="list-style-type: none">- Concepto de ocio en función de la edad, sexo, grupos	

1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	<p>sociales <i>treintañero trabajador.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades que se realizan con amigos, con compañeros de trabajo, en familia. - Acontecimientos deportivos de gran aceptación popular: mundial de fútbol.
1.8. Medios de comunicación e información	No se contempla.
1. 9. La vivienda	No se contempla.
1. 10. Servicios	No se contempla.
1. 11. Compras	No se contempla.
1. 12. Salud e higiene	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones institucionales encaminadas a provocar cambios y reducir riesgos <i>vacunas para Colombia.</i> - Equipos profesionales del área de la salud mental.
1. 13. Viajes, alojamiento y transporte	Concepto de viaje de estudios
1. 14. Ecología y medio ambiente	No se contempla
1. 15. Servicios sociales y programas de ayuda	No se contempla
1. 16. Seguridad y lucha contra la violencia	No se contempla
2. “Relaciones Interpersonales”	
2. 1. En el ámbito personal y público	<ul style="list-style-type: none"> - Convenciones sociales y comportamientos en las relaciones entre amigos <i>favores, invitaciones para cenar.</i> - Actividades propias de las relaciones con la Administración <i>reclamaciones.</i>
2. 2. En el ámbito profesional	- Convenciones sociales y fórmulas entre profesionales y clientes según el establecimiento y el contexto
2. 3. En el ámbito educativo	No se contempla
3. “Identidad colectiva y estilo de vida”	
3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social	<ul style="list-style-type: none"> - Regiones en las que existe convivencia de lenguas y espacios en los que conviven las lenguas. - Concepto de participación ciudadana aplicado a la política y al ámbito social. - Núcleos de mayor concentración de minorías étnicas, de grupos sociales de reciente asentamiento y de minorías religiosas.
3. 2. Tradición y cambio social	- Tradiciones en el ámbito de la gastronomía.
3. 3. Espiritualidad y religión	- Relación entre los ritos religiosos y las tradiciones populares.
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	No se contempla.
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	- Fiestas de origen religioso <i>el Carnaval.</i>

8.3.10. Sueña 1

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
TÍTULO	Sueña 1	
AUTORES	MªÁngeles Álvarez Martínez, MªVega de la Fuente Martínez, Inocencio Giraldo Silverio, Fátima Martín Martín, Begoña Sanz Sánchez, Mª Jesús Torrens Álvarez. Coordinado por Begoña Sanz Sánchez	
DATOS BIBLIOGRÁFICOS	Madrid: Anaya, 2000	
MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none">• Impreso x• Sonoro x• Multimedia □• Visual □		
OBJETIVOS GENERALES	Aprendizaje de la lengua en general, adaptado a diferentes contextos (trabajo en el aula, aprendizaje autónomo, presencial y semipresencial).	
METODOLOGÍA	Ecléctica	
ORGANIZACIÓN EN NIVELES	Sueña 1 (A1 y A2), Sueña 2 (B1), Sueña 3 (B2), Sueña 4 (C1)	
DESTINATARIOS	Jóvenes y adultos	
PROGRAMACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS		
Por horas	120 horas	
Por unidades	10 unidades didácticas	
ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD	Cada unidad tiene 7 apartados: <ul style="list-style-type: none">- Palabras, palabras: dos páginas dedicadas al léxico.- Normas y reglas: explicaciones gramaticales y ejercicios para practicar.- Bla, bla: como subapartado del anterior para practicar las reglas gramaticales mediante la conversación.- Toma nota: dos páginas dedicadas a la práctica de la expresión escrita y a la ortografía.- Suena bien: apartado dedicado a la fonética.- A nuestra manera: contenidos culturales.- Recapitulación: resumen de toda la unidad.	
ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL		
Fase de aproximación x	Fase de profundización □	Fase de consolidación □
1. “Condiciones de vida y organización social”		
1.1. Identificación personal	<ul style="list-style-type: none">- Nombres y apellidos más frecuentes, nombres compuestos, diminutivos, nombres familiares.- Documentos de identificación oficiales <i>pasaporte, DNI, permiso de residencia, tarjeta de la Seguridad Social, Libro de Familia.</i>- Datos que suelen incluirse en documentos de identificación personal <i>DNI, número de teléfono, dirección postal, fecha de nacimiento.</i>	
1. 2. La unidad familiar: concepto y estructura	No se contempla	

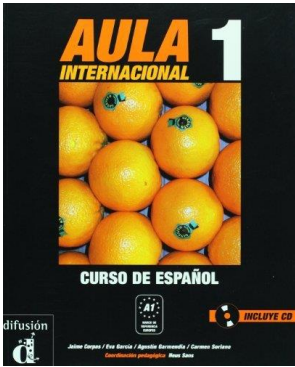
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	<ul style="list-style-type: none"> - Festividades de ámbito nacional <i>Día de la Constitución, Fiesta Nacional de España, Día de la Inmaculada Concepción.</i> - Uso de los saludos según el momento el día <i>buenos días, buenas tardes, buenas noches.</i> - Periodos vacacionales <i>vacaciones escolares, vacaciones laborales, vacaciones de Navidad y Semana Santa.</i> - Horarios de los establecimientos públicos y otros servicios.
1. 4. Comidas y bebidas	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de tapa. - Platos típicos por zonas o regiones.
1. 5. Educación y cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Horarios de bibliotecas, centros culturales y museos - Precios de las entradas a los museos
1. 6. Trabajo y economía	No se contempla
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades más frecuentes realizadas durante el tiempo de ocio. - Deportes practicados con más frecuencia por los españoles: <i>natación, ciclismo, fútbol, gimnasia, tenis, baloncesto.</i>
1.8. Medios de comunicación e información	No se contempla
1. 9. La vivienda	<ul style="list-style-type: none"> - Divisiones y habitaciones en la vivienda. - Tipos de vivienda en las ciudades y pueblos. - Tipo de mobiliario que suele haber en un hogar español.
1. 10. Servicios	No se contempla
1. 11. Compras	<ul style="list-style-type: none"> - Convenciones sociales relacionadas con el precio de los productos.
1. 12. Salud e higiene	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamientos relacionados con el cuidado de la salud <i>práctica de deportes, importancia otorgada a la dieta, medios para combatir el estrés...</i>
1. 13. Viajes, alojamiento y transporte	<ul style="list-style-type: none"> - Destinos turísticos nacionales e internacionales más demandados por los españoles. - Principales medios de transporte urbano.
1. 14. Ecología y medio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de parques naturales <i>espacios protegidos, reservas naturales, reservas de la biosfera...</i> - Tipos de rutas <i>turísticas, naturales, culturales, artísticas, deportivas, históricas...</i>
1. 15. Servicios sociales y programas de ayuda	No se contempla
1. 16. Seguridad y lucha contra la violencia	No se contempla
2. “Relaciones Interpersonales”	
2. 1. En el ámbito personal y público	No se contempla
2. 2. En el ámbito profesional	No se contempla
2. 3. En el ámbito educativo	No se contempla

3. “Identidad colectiva y estilo de vida”	
3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social	No se contempla
3. 2. Tradición y cambio social	No se contempla
3. 3. Espiritualidad y religión	No se contempla
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	No se contempla
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	No se contempla

No nos detendremos a analizar los resultados ya que en el próximo apartado vamos a pasar a hacer un análisis pormenorizado de todos estos manuales y para hacer esto nos basaremos en la información extraída de las fichas y en la observación directa y exhaustiva de cada uno de los manuales. Nuestro propósito es determinar de qué forma aparecen los diferentes contenidos.

8.4. Análisis pormenorizado de cada uno de los materiales estudiados

8.4.1. *Aula 1 internacional*

<div style="text-align: center;"> <p>FICHA TÉCNICA</p>  <p>100</p> </div>	
AUTOR	VV.AA
TÍTULO	<i>Aula Internacional 1</i>
AÑO	2005
EDITORIAL	Difusión
CIUDAD	Barcelona
NIVEL	A1

¹⁰⁰ Google imágenes.

Se trata de uno de los manuales estrella más usados en todo el mundo, especialmente en Europa, por parte de los profesores nativos. Responde a una metodología comunicativa y está organizado en 6 partes: la primera se corresponde con las unidades didácticas que son en total 10; después tiene el apartado *Más ejercicios* donde, principalmente, se incide en reforzar los contenidos gramaticales; a continuación tenemos el apartado *Más cultura* donde se amplían los referentes culturales, principalmente lo que denominamos *cultura con mayúscula*, a través de textos sobre todo. Después tenemos el apartado *Más Gramática* donde hay explicaciones de tipo gramatical; le sigue el apartado *Más información* donde encontramos mapas de América Latina y España y datos sobre los países hispanohablantes. Por último, aparece el apartado *Transcripciones*, que, como su nombre indica, presenta las transcripciones de todas las audiciones que aparecen en el manual.

Se trata de un manual general para un público joven y adulto, muy visual y con un CD de audio. Cada unidad didáctica está dividida en 4 partes: en la primera, llamada *Comprender*, se presentan los contenidos a estudiar de forma contextualizada; en la segunda, *Explorar y Reflexionar*, se presenta la gramática de forma deductiva; esta gramática se va a practicar en el siguiente apartado *Practicar y Comunicar*. Por último, encontramos la sección *Viajar* donde aparecen sobre todo textos con información de tipo cultural.


¿Qué nos interesa de este manual? El primer aspecto a señalar es que nos sigue pareciendo curioso que la cultura se presente en un apartado aparte dentro de cada unidad y también que exista un apartado en el manual para tratar este tema. Y con eso vemos que el tipo de cultura es sobre todo “cultura con mayúsculas” y no “con minúscula”, que es la que a nosotros nos interesa.

Si observamos la ficha de análisis (apartado 8.3.1.) podemos ver cómo los

contenidos que tienen que ver con las “Relaciones interpersonales” que marca el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* no se contemplan en el manual y que del apartado “Identidad colectiva y estilo de vida” solo se hace referencia a las lenguas oficiales. Sobre las “Condiciones de vida y organización social” sí que se presentan más contenidos (sobre todo del apartado de comidas, u otros como la organización de los horarios y los ritmos de trabajo) pero hay otros muchos que no se contemplan.

Como conclusión, podemos decir que aunque es un manual bastante completo, bien organizado y programado, sigue siendo insuficiente para enseñar la *cultura con minúscula* y desarrollar la competencia sociocultural: necesita ser implementado con material extra para poder conseguir los objetivos que nos proponemos.

8.4.2. Aula B1

<p style="text-align: center;">FICHA TÉCNICA</p>  <p style="text-align: right;">101</p>	
AUTOR	VV.AA
TÍTULO	Aula curso de español 3, B 1
AÑO	2004, reimpresión 2009
EDITORIAL	Difusión
CIUDAD	Barcelona
NIVEL	B1

El manual *Aula 3*, nivel B1 según el *MCREL*, con un claro enfoque comunicativo y con elementos que tienen en cuenta la teoría pragmática de la cortesía lingüística, es un manual reciente en Albania y bastante utilizado en los últimos años.

¹⁰¹ Google imágenes.

Por ejemplo, podemos mencionar (Myrto, 2012) el cuestionario con el cual empieza la segunda unidad, “Cómo sobrevivir en España y no morir en el intento”, y los conocimientos culturales que se ofrecen a los estudiantes, o sobre la cortesía (unidad 7), ofreciendo teoría y ejercicios para aprender a dirigirse a un camarero en España, a pedir algo a un amigo o a un desconocido, etc.

Comparado con otros manuales menos recientes, pensamos que este es un manual que ofrece más información y un enfoque más actual de la lengua y de la cultura española. Pero, por otro lado, a la hora de llevar a cabo el análisis de la competencia sociocultural, nos hemos dado cuenta que es un manual con carencias y bastante caótico. Se contempla solo una parte del contenido sociocultural que sugiere el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008) en fase de profundización y a veces de modo parcial.


El manual está organizado en 10 unidades y al final de las mismas ofrece más ejercicios relacionados con cada unidad, y los apartados *Más, Verbos y Agenda del estudiante*. Cada una de las unidades empieza con actividades relacionadas con el tema de la unidad. El primer apartado se llama *Comprender*, el siguiente *Explorar y Reflexionar* el cual se acompaña del contenido gramatical, luego aparece el apartado *Practicar y Comunicar*, y al final el apartado *Viajar*.

En cuanto al DVD que se menciona como complemento, en Albania no disponemos del mismo, pero sí del CD.

Antes se mencionó que el manual es un poco caótico. Hemos llegado a esta conclusión tras llevar a cabo el análisis del contenido sociocultural, ya que con la intención de incluir el mayor número de elementos posibles, a veces estos se mencionan pero sin profundizar y sin contemplar todo lo que dicta el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Aunque no es uno de los manuales más usados, vemos que en los últimos años se está introduciendo cada vez más en el aula. Queremos llamar la atención sobre las carencias de la competencia sociocultural y lo poco que ofrece a las necesidades de los estudiantes.

8.4.3. *Español 1 Inicial*

<p style="text-align: center;">FICHA TÉCNICA</p> <div style="text-align: center;">  </div>	
AUTOR	VV.AA
TÍTULO	<i>Español 1 nivel inicial</i>
AÑO	2001
EDITORIAL	Espasa Calpe, S. A.
CIUDAD	Madrid
NIVEL	Inicial

Español inicial es el manual “estrella” de la enseñanza de E/LE en Albania desde el 2005 cuando se empezó enseñar español en la Facultad de Lenguas Extranjeras. Es el único manual que aparece en el programa propuesto para las clases de E/LE en el primer y último currículo publicado desde que la Universidad de Tirana aplicó el Proceso de Bolonia¹⁰³, en el año 2005.

Está organizado en 12 lecciones y 4 bloques y al final de cada bloque hay un test de autoevaluación. Al final del libro tiene un *Apéndice gramatical, Léxico en imágenes, y Transcripciones de los audios y Soluciones de los ejercicios.*

¹⁰² Google imágenes.

¹⁰³ http://es.wikipedia.org/wiki/Proceso_de_Bolonia (Última consulta el 13 de marzo de 2016).

Cada lección empieza con preguntas sobre una imagen que se presenta, en la cual vemos a los protagonistas del libro en una situación distinta: desayunando, de compras, estando en casa, etc. El siguiente apartado se llama *Escenas*, y todos los ejercicios propuestos se dirigen a la comprensión auditiva y a la expresión escrita y oral. El siguiente apartado se llama *Primer Plano* y a través del mismo se trabaja el vocabulario. Después se ofrecen recursos gramaticales, en el apartado *Recursos*. Los dos próximos apartados se llaman *La lengua es un juego* y *La lengua es un mundo*. En el primero se ofrecen actividades en forma de juego para trabajar el vocabulario y en el segundo se ofrece información cultural sobre algún país hispanohablante o alguna ciudad, u otros temas que se piensa que pueden ser de interés como, por ejemplo, la dieta mediterránea. El último apartado es un apartado de *Evaluación*, sobre todo de gramática y de vocabulario.

Este manual se sigue utilizando por los profesores no nativos. Las razones por las que se utiliza pensamos que son varias. Primero, porque es un manual que los profesores conocen muy bien. Otra razón puede ser el hecho que en cuanto a la forma de presentar y de trabajar la gramática se parece a los manuales estructuralistas, que son manuales a los que la mayoría de los profesores están habituados. Otra razón más es que es un manual que se puede encontrar fácilmente en cualquier librería, y no hace falta que los estudiantes recurran a las fotocopias.

Según la ficha de análisis de la competencia sociocultural, este manual contempla solo un tercio del contenido sociocultural que propone el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en la fase de aproximación. A veces como pasa también con otros manuales, contempla por ejemplo la noción de ir al cine o al teatro, pero carece de información concreta de horarios y de costumbres como, por ejemplo, qué son las palomitas. Una de las características de este manual es que ofrece videos con los

personajes que aparecen en las imágenes del libro, pero la edición disponible en Albania no contiene ni material sonoro ni audiovisual.

El penúltimo apartado de cada lección, *La lengua es un mundo*, además de las informaciones actuales de la época en la que se ha publicado el manual, ofrece también las fuentes de las mismas en Internet. A veces son páginas que siguen funcionando y que están actualizadas, como: *guiadelocio.com*, *renfe.es*, *iberia.com*, etc.,¹⁰⁴ pero otras veces son páginas que ya no existen, como por ejemplo: *guiaoro.com*.¹⁰⁵ Es bastante arriesgado incluir páginas de Internet en un manual porque la caducidad es más que evidente.

Por otro lado, sí debería incluir lo que propone el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008: 1.8.3.) para la fase de aproximación:

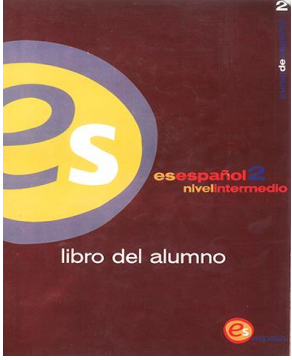
1. Hábitos de uso de Internet. Servicios más utilizados por los internautas españoles
búsqueda de información, correo electrónico, chats.
2. Lugares preferidos de conexión a Internet domicilio particular, en el trabajo, cibercafés.

A partir de nuestro análisis llegamos a la conclusión de que este libro no se puede utilizar como única fuente en las clases de E/LE.

¹⁰⁴Última consulta 20 de diciembre de 2015.

¹⁰⁵ Idem.

8.4.4. *Esespañol 2 intermedio*

<p style="text-align: center;">FICHA TÉCNICA</p> 	
AUTOR	VV.AA
TÍTULO	<i>Esespañol 2 nivel intermedio</i>
AÑO	2001
EDITORIAL	Espasa Calpe, S. A.
CIUDAD	Madrid
NIVEL	Intermedio

Esespañol 2 intermedio, como también se ha podido constatar en los resultados de la encuesta del capítulo 6, se sigue utilizando mucho en Albania por las razones que hemos citado en el apartado previo, aunque es verdad que el nivel inicial es el más utilizado. La estructura de este manual es igual a la que aparece en *Esespañol 1 inicial*.

Está organizado en 12 lecciones y 4 bloques y al final de cada bloque hay un test de autoevaluación. Al final del libro aparece un *Apéndice gramatical*, *Léxico en imágenes*, y *Transcripciones de los audios* y *Soluciones de los ejercicios*.

Cada lección empieza con preguntas sobre una imagen que se presenta, en la cual vemos a los protagonistas del libro en una situación distinta: desayunando, de compras, estando en casa, etc. El siguiente apartado se llama *Escenas*, y todos los ejercicios propuestos se dirigen a la comprensión auditiva y a la expresión escrita y oral. Ya que el audio no se utiliza en clase en la Universidad de Tirana, y como es imposible llevar a cabo la actividad, se pasa a la siguiente, o se recurre a las transcripciones que

aparecen al final del libro. El siguiente apartado se llama *Primer Plano* y a través de mismo se trabaja el vocabulario. Después se ofrecen recursos gramaticales, en el apartado *Recursos*. Los dos próximos apartados se llaman *La lengua es un juego* y *La lengua es un mundo*. En el primero se ofrecen actividades en forma de juego para trabajar el vocabulario y en el segundo se ofrece información cultural sobre algún país hispanohablante o alguna ciudad, u otros temas que se piensa que pueden ser de interés como, por ejemplo, completar un poema de Pablo Neruda. El último apartado es un apartado de *Evaluación*, sobre todo de gramática y de vocabulario.

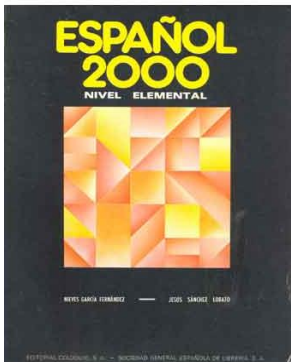
Mientras que los manuales *Español en directo* ya no se utilizan y son parte sólo de la formación temprana de los profesores, los manuales *Español* son actualmente utilizados en las aulas de la Universidad de Tirana.

En cuanto al análisis de la competencia sociocultural, se contempla la mitad del contenido que sugiere el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para la fase de profundización, por ejemplo, vemos referencias a comidas, viajes y ceremonias en el apartado de “Condiciones de vida y organización social” y, además, en el apartado de “Relaciones Interpersonales” podemos apreciar contenidos relacionados con festividades y celebraciones religiosas y paganas, así como la integración de minorías étnicas e inmigrantes, algo que no hemos podido observar en el resto de manuales. Aunque el contenido que sí que se contempla, no siempre es completo como sugiere el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, en la mayoría de los casos es parcial.

En cuanto a Internet, también en este manual se presentan varias páginas web, en el apartado *La lengua es un mundo*. Como ya comentamos anteriormente, existe un riesgo al introducir páginas web en los manuales y, según algunas comprobaciones, hemos llegado a la conclusión que también en este caso algunas páginas sí que siguen

funcionando, como: *cocinadelmundo.com*,¹⁰⁶ pero también hay otras que ya no funcionan, como: *argentinaturistica.com*, *galiciaonline.es/latino*, *regioneslatinas.com*, *canalsalud.com* y *veintinueve.com*.¹⁰⁷

8.4.5. *Español 2000*

<div style="text-align: center;"> <p>FICHA TÉCNICA</p>  <p>108</p> </div>	
AUTOR	Nieves García Fernández, Jesús Sánchez Lobato
TÍTULO	<i>Español 2000</i>
AÑO	Primera edición 1981, decimo octava edición 1997
EDITORIAL	SGEL
CIUDAD	Madrid
NIVEL	Elemental

Español 2000 forma parte de los primeros manuales utilizados en Albania y de los que se utilizan en clase actualmente. La edición que analizamos en este apartado es la del año 1997 y no la última edición del año 2007, ya que esta es la edición que se encuentra y se utiliza en Albania.

Es un manual basado en el método estructuralista. Esto se refleja en muchos elementos del manual como, por ejemplo, en la importancia y el enfoque que tiene en la lengua hablada, y para la misma se utilizan casi siempre diálogos. Pensamos que la gramática descriptiva, característica del método estructuralista, es una razón por la que los profesores no nativos, a veces prefieren volver a utilizarlo en clase como

¹⁰⁶ Última consulta 16 de febrero de 2016.

¹⁰⁷ Idem.

¹⁰⁸ Google imágenes.

complemento de los manuales con enfoque comunicativo. Esto sucede por el enfoque que se sigue dando a la enseñanza de las lenguas extranjeras en Albania y por los manuales a los que los profesores están acostumbrados durante su formación y sus primeras clases de E/LE.

Español 2000 está organizado en 23 lecciones, con un test de autoevaluación cada 5 lecciones. Al final de las lecciones hay un *Apéndice gramatical*, en el cual se contempla el alfabeto español, reglas de acentuación y de entonación, verbos y un glosario para cada unidad.

Cada lección empieza por un diálogo y sigue con gramática y ejercicios de práctica. Después se trabaja el vocabulario, por ejemplo, en la primera lección el vocabulario de las profesiones, seguido por ejercicios de práctica. Al final de la lección se trabaja algún elemento de la cultura. Por ejemplo, en la primera lección se ofrecen modelos de anuncios de trabajos españoles para completar el tema de las profesiones. Pero casi en todos los casos en este último apartado no se trabaja ninguna actividad, no se le pide al alumno que haga nada, por ejemplo, en este caso con los anuncios. Lo mismo pasa con la presentación del mapa de España y de las autonomías al final de la lección 4, no se lo exige al alumno que lleve a cabo ninguna actividad.


Por otro lado *Español 2000* ofrece el modelo del pasaporte español y del DNI. Aunque, evidentemente, son de los años de la publicación del manual. Resaltamos este hecho, ya que en los demás manuales analizados no se contempla la información que se sugiere en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en la fase de aproximación en el apartado “Documentos de identificación”.

Otra cuestión que nos gustaría destacar pero que no tiene que ver con el contenido sociocultural en sí, son los números y la hora. En *Español 2000* se trabajan las dos cosas detenidamente cosa que no suele pasar en los manuales más actuales y los

alumnos albaneses suelen cometer muchos errores. En el caso de los números es también consecuencia de la interferencia de la lengua italiana pero sobre todo es un fallo que aparece en su competencia por lo poco que se trabaja en clase.

Español 2000, su edición del año 1997, claramente no puede ser un manual que se utilice en la actualidad pero tampoco puede ser un manual de referencia, ya que los métodos y los objetivos de la enseñanza de las lenguas extranjeras de los años 70 son muy distintos de los de hoy.

8.4.6. *Español en directo 1 A*

<div style="text-align: center;"> <p>FICHA TÉCNICA</p>  </div>	
AUTOR	VV.AA.
TÍTULO	<i>Español en directo A1</i>
AÑO	1974, undécima edición, 1985
EDITORIAL	SGEL
CIUDAD	Madrid
NIVEL	A1

Español en directo es un manual basado en el enfoque estructural. Según Lourdes Miquel López (Vademécum 2004: 512), el concepto de cultura, en los enfoques tradicionales y estructurales se puede resumir en tres puntos:

- Visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes deberán simplemente copiar;

¹⁰⁹ Google imágenes.

- Total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y la práctica docente;
- Absoluta desconexión entre los objetivos de lengua y los elementos culturales.

Estos puntos son determinantes para afirmar que en *Español en directo* los elementos de cultura se presentan aislados, sin ser acompañados de ningún tipo de actividad lingüística.

Sin embargo, *Español en directo* es un manual histórico en Albania ya que, como se ha mencionado anteriormente, es el primer manual de E/LE que se usó. Es el primer manual con el cual han aprendido los primeros profesores de E/LE en Albania y el primer manual con el cual han enseñado en sus primeras clases de E/LE.


Este manual contiene fotos y audio. Tiene 20 lecciones y en cada uno de ellas, al principio, ofrece una muestra de lengua en forma de diálogo, y un esquema gramatical que se acompaña de varias actividades para practicar el contenido gramatical. Estas actividades se resumen en los apartados: *Practique; Amplíe; Practique; Hable; Recuerde*. Al final de cada lección, a veces, aparece una actividad de práctica oral, en la cual se ofrece una foto y se le pide al alumno que describa dicha foto. En otras ocasiones, al final de la lección, aparece una imagen que presenta un elemento de la *cultura con mayúscula* de España. Por ejemplo, una foto de una plaza de toros. Otras veces al final de la lección se introducen cuestiones de fonética o de entonación. Como bien se afirma en la introducción del manual, no se trata de una presentación exhaustiva, sino que se llama la atención sobre problemas específicos.

En cuanto a la competencia sociocultural, como se puede ver en la ficha de análisis (en la página 225), que se ha hecho basándonos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, se ha comprobado que la mitad de los elementos de la ficha no se contemplan en el manual, y la otra mitad sí, aunque casi siempre como simple

información y no como estructuras para poder desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana, como ocurre, por ejemplo, con las tradiciones y las fiestas donde se ofrece información solamente de índole teórico.

Este manual ya no se utiliza en las clases de E/LE en la Universidad de Tirana, por lo menos no como el manual de base, pero a veces los profesores, los que lo conocen bien y confían en él, lo utilizan como material complementario. Al no utilizarse en clase, no podemos incluirlo en el grupo de los manuales que influyen directamente en las carencias de la competencia sociocultural de los alumnos actuales albaneses, pero sí que se incluye en los libros de formación de la mayoría de los profesores actuales no nativos. Por esta razón queremos llamar la atención sobre las carencias de este manual en cuanto a su enfoque y de su metodología.

8.4.7. *Español en Directo 1 B*

<p style="text-align: center;">FICHA TÉCNICA</p>  <p style="text-align: right;">110</p>	
AUTOR	VV.AA
TÍTULO	<i>Español en Directo 1 B</i>
AÑO	Primera edición 1975, Segunda edición 1977
EDITORIAL	SGEL
CIUDAD	Madrid
NIVEL	1 B

¹¹⁰ Google imágenes.

Este nivel del manual *Español en directo*, el primero utilizado en Albania con un enfoque estructuralista, según la ficha de análisis de la competencia sociocultural, tiene aun más carencias que el manual A1. *Español en directo B1* no ofrece casi contenidos de tipo sociocultural que contempla el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para la fase de profundización. Su estructura es similar al manual A1: Tiene 20 lecciones (de la 21 a la 40) y cada una de ellas al principio ofrece una muestra de lengua en forma de diálogo, y luego un esquema gramatical que se acompaña de varias actividades para practicar el contenido gramatical. Estas actividades se resumen en los apartados: *Practique, Amplíe, Practique, Hable y Recuerde*.

Al final de cada lección a veces aparece una actividad de práctica oral, en la cual se ofrece una foto y se le pide al alumno que describa la foto. En otras ocasiones, al final de la lección aparece una foto que presenta un elemento de la *cultura con mayúscula* de España, por ejemplo una foto de un vestido de flamenca. La fonética y la entonación tan solo se incluyen a veces, y siempre al final de las lecciones de forma aislada. Como podemos leer en la introducción del manual, la fonética no se trata de forma exhaustiva, sino resaltando problemas determinados.

Según María del Carmen Fernández López (1991: 130), los dos manuales *Español en directo*, a pesar de haberse publicado en los años 70, intentan reflejar la cultura española pero casi todo se ofrece en texto y en imagen, y tiene carencias por lo que no se integra adecuadamente con el resto de contenidos.

Por otro lado, el enfoque comunicativo y creativo está ausente, ya que simplemente se le pide al alumno que repita o que cree nuevos diálogos reproduciendo los modelos.

8.4.8. Gente 3

	
AUTOR	VV.AA
TÍTULO	<i>Gente 3. Nueva edición.</i>
AÑO	2005
EDITORIAL	Difusión
CIUDAD	Barcelona
NIVEL	B2

Gente 3 está compuesto por el libro del alumno + CD de audio, un libro de trabajo + Cd de audio y un libro del profesor. Pudiendo ser completado con *Gente de la calle 1 y 2*, dos documentos DVD, y la *Guía didáctica de Gente de la calle 1 y 2*. Además, la página web de *Gente*¹¹² incluye una gran cantidad de materiales complementarios y ha vuelto a ser reeditado en el año 2013.

Este manual, como podemos comprobar en la encuesta de los profesores, no se utiliza demasiado en las aulas albanesas pero pensamos que con el paso del tiempo se pasará a usar más. Su metodología comunicativa y siguiendo el enfoque por tareas (recordemos que es el método pionero del enfoque por tareas en E/LE) hace que los objetivos que se marcan se lleguen a conseguir de forma más efectiva. La competencia sociocultural está presente, incluso en el ámbito de la identidad colectiva y el estilo de vida, algo ausente en los otros manuales. Aunque no contiene muchos elementos de este

¹¹¹ Google imágenes.

¹¹² <http://gentehoy.difusion.com/> (Última consulta 13 de marzo de 2016).

tipo, ya podemos observar actividades de toma de decisiones y de reflexión sobre comportamientos socioculturales (qué se hace con un invitado en casa, por ejemplo). De todas formas, pensamos que los contenidos socioculturales podrían rentabilizarse mejor si en lugar de estar casi siempre aislados en el apartado *Mundos en contacto*, se integraran a lo largo de la unidad.

Con todo, consideramos que su uso puede ser más positivo que negativo a la hora de conseguir la competencia sociocultural de los estudiantes en la lengua meta.

8.4.9. *Prisma Nivel Intermedio: Fusión B1+B2*

<div style="text-align: center;"> <p>FICHA TÉCNICA</p>  <p>113</p> </div>	
AUTOR	VV.AA
TÍTULO	<i>Prisma Intermedio Fusión B1+B2</i>
AÑO	2010
EDITORIAL	Edinumen
CIUDAD	Madrid
NIVEL	B1 y B2

Prisma es otro de los libros más usados no solo en Albania, sino también en Europa. Se trata de un manual de metodología ecléctica¹¹⁴ que intenta integrar todas las destrezas en su vasto número de unidades didácticas, un total de 21. Cada actividad tiene un símbolo que indica qué destreza se va a practicar.

El manual tiene dos partes diferenciadas: las unidades didácticas y un modelo de

¹¹³ Google imágenes.

¹¹⁴ Eclecticismo: Combinación de elementos de diversos estilos, ideas o posibilidades. (<http://dle.rae.es/?id=EKLBSQr>, última consulta 28 de marzo de 2016).

DELE intermedio (no especifica el nivel). Las unidades didácticas están organizadas atendiendo a la siguiente estructura: *Integración de destrezas*, actividades que tocan todas las destrezas de forma integrada y que tienen como objetivo que el estudiante interaccione con sus compañeros y descubra la lengua por sí mismo; *Hispanoamérica*: un apartado meramente cultural donde se presentan, mediante audios y textos escritos, diferentes aspectos de la cultura latinoamericana; *Gramática*: presentada tanto de forma inductiva como de forma deductiva; y, por último, *Autoevaluación*: tanto actividades para comprobar que se han adquirido los conocimientos, como actividades que propician el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

Para empezar, vemos que la *cultura con mayúscula* aparece en un apartado marcadamente separado del resto, aunque en principio supuestamente esté integrado. Si vemos el análisis que se encuentra en el apartado anterior, podemos observar que aparecen muchos aspectos relacionados con los “Saberes y comportamientos socioculturales”, sobre todo en el ámbito de la identificación personal. Sin embargo, en los otros ámbitos vemos que hay muchos aspectos que están totalmente ausentes. Esto, en principio, nos sorprende. Se puede observar antes de entrar en un análisis profundo y fijándonos en los apartados sobre contenidos culturales y léxicos del índice, la gran variedad de temas que abarca este manual. Sin embargo, lo que encontramos dentro es totalmente diferente: se tratan todos los temas, efectivamente, pero sobre todo desde un punto de vista léxico y sin entrar en un estudio y presentación de los elementos culturales y las implicaciones de los mismos para el desenvolvimiento dentro de una comunidad hispanohablante.

Como conclusión, podemos afirmar que este manual, frecuentemente usado en Albania, es, en cierta forma, culpable del vacío que existe entre los actuales hablantes de español y entre los estudiantes de la competencia cultural.

8.4.10. Sueña 1

<p style="text-align: center;">FICHA TÉCNICA</p> 	
AUTOR	VV.AA
TÍTULO	<i>Sueña 1</i>
AÑO	2000
EDITORIAL	Anaya
CIUDAD	Madrid
NIVEL	A1-A2

Este manual contempla los niveles A1 y A2 de referencia del *MCERL*. Está compuesto por 10 unidades didácticas y cada una de ellas consta de dos partes, por ejemplo, la unidad 1 se llama *¿Quiénes somos?* Y tiene dos partes: *¿Cómo te llamas?* y *¿Cómo estás?* Los contenidos de las dos partes aparecen dentro de la misma unidad especificados por funciones, lo cual ya nos dice mucho sobre la metodología del manual. Aunque los temas tratados son extensos, pensamos que la organización de las unidades no está bien planteada en tanto que mezcla temas pero no de forma integrada. Podemos pasar de un tema a otro distinto pasando de página y sin previo aviso. Aunque intenta introducir numerosos elementos socioculturales, como podemos ver en el análisis, todos ellos son del ámbito de las “Condiciones de vida y organización familiar”, tales como la identificación personal, el calendario y los días festivos, las compras, la vivienda, la salud y la higiene, comidas y bebidas, educación y cultura y

¹¹⁵ Google imágenes.

actividades de tiempo libre y de ocio, son expuestos de una forma casi totalmente teórica y, por tanto, los contenidos referentes a los comportamientos culturales no son tratados. Asimismo, es importante destacar que ni las “Relaciones interpersonales” ni la “Identidad colectiva y estilo de vida” se recogen en este manual.

Sin embargo, lo que más nos interesa es que tiene un apartado titulado *A nuestra manera*. Este apartado está dedicado a contenidos culturales: las tapas, parques naturales, personajes famosos, fiestas, etc. Aunque la intención es buena, el hecho de tratarlos de forma aislada al final de la unidad no nos parece adecuado para conseguir una competencia comunicativa total por parte de los estudiantes.

8.5. Análisis comparativo de los materiales

Como podemos ver tras el análisis efectuado sobre cada uno de los manuales, hay una falta bastante clara de contenidos de índole sociocultural. Hay evidencias también de que el tratamiento es mayor en los manuales publicados más recientemente (*Aula*, *Aula Internacional* y *Gente*) pero en el fondo son solo buenas intenciones y, en nuestra opinión, estos manuales no consiguen alcanzar el propósito que nosotros pretendemos: desarrollar la competencia sociocultural de los estudiantes de español en la Universidad de Tirana.

Es interesante incidir en el hecho de que nos encontramos ante un corpus diverso en cuando a metodologías se refiere: metodología estructuralista, funcional, ecléctica, comunicativa y por tareas. Incluso podríamos hablar de una evolución cronológica a pequeña escala dentro del país, evolución que aún no se ha desarrollado del todo dada la presencia que siguen teniendo los métodos de corte estructuralista.

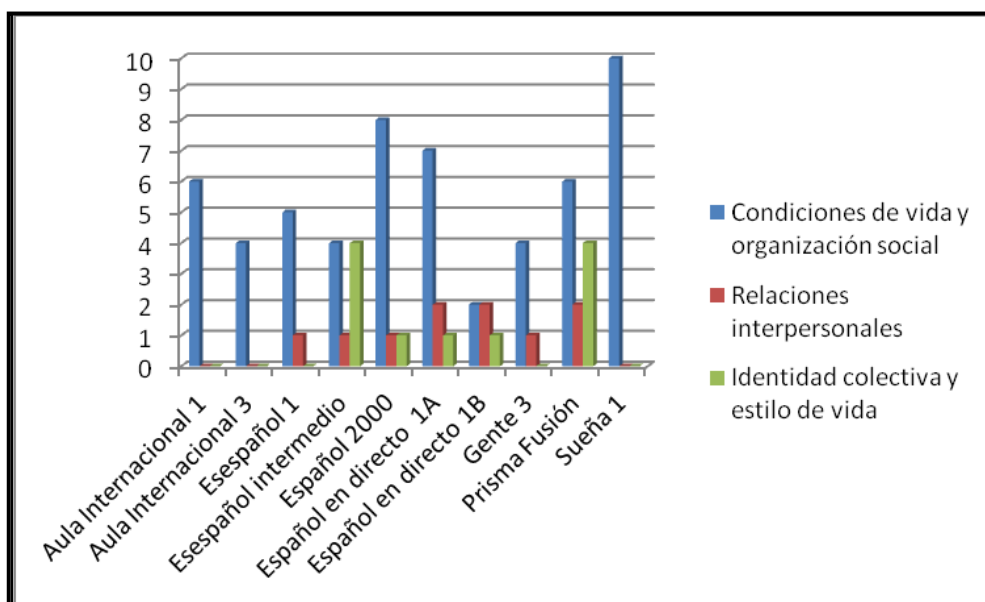
Llama la atención también que de los tres subapartados que se tienen en cuenta en

el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* dentro de “Saberes y comportamientos culturales”, (“Identificación personal”, “Relaciones Interpersonales” e “Identidad colectiva y estilo de vida”), todos los manuales estudiados tienen una ausencia casi total de los dos últimos ámbitos, siendo el primero el que tiene mayor presencia en todos los manuales.

Con todo, podemos afirmar que aunque los manuales no ofrecen el suficiente material para trabajar la competencia sociocultural, se puede observar una mayor presencia de estos elementos en los manuales *Aula*, *Aula Internacional* y *Gente*, justamente aquellos que se corresponden con metodologías más innovadoras y más en línea con lo que postulan el *MCERL* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Sin embargo, dado que la escasez es evidente en todos ellos, nuestras propuestas tienen el objetivo de poder ser usadas para completar de alguna forma cualquiera de estos manuales independientemente de su metodología y de sus contenidos.

Antes de finalizar nos gustaría ofrecer una síntesis más visual y en forma de recapitulación sobre los resultados obtenidos de nuestro análisis. Para ello nos hemos servido del siguiente gráfico en el que representamos los diez manuales utilizados medidos por una escala del 0 al 10 y dividido cada uno de ellos en tres barras que representan cada uno de los sub-apartados del apartado “Saberes y comportamientos socioculturales” del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*: “Condiciones de vida y organización social”, “Relaciones interpersonales” e “Identidad colectiva y estilo de vida”.



Cuadro 12. Gráfico con los datos de los diez manuales analizados

Nos impacta, a simple vista, que el color con más valores y presencia es el azul, aquel referido a “Condiciones de vida y organización social”: contenidos como tipos de alimentos, comidas típicas según región, tipos de transportes, de alojamientos turísticos o de fiestas populares paganas y religiosas son los más presentes en los manuales y justo esto nos interesa porque si recordamos los resultados de la encuesta realizada por los estudiantes eran precisamente este tipo de conocimientos y términos los que más conocían. Esto ha de determinar nuestra línea de actuación en cuanto a las propuestas didácticas que desarrollaremos en el capítulo 10 de la presente tesis. Nuestras propuestas tienen que centrarse en aquellos aspectos que los alumnos más desconocen y en aquellos aspectos menos tratados en los manuales que se usan en las aulas de la Universidad de Tirana, es decir, aquellos contenidos relacionados con las “Relaciones interpersonales”: forma de tratar a las personas mayores, relaciones entre vecinos, reacciones ante los halagos, relación con los comerciantes de barrio, etc.¹¹⁶. En cuanto

¹¹⁶ Puede verse el inventario completo en el Anexo XIII de la presente tesis.

al “Estilo de vida y la identidad colectiva” (contenidos relacionados con fiestas, minorías étnicas, partidos políticos), aunque tampoco está muy presente en los manuales que se usan en la Universidad de Tirana, hemos decidido no contemplarlos por tres razones fundamentales:

1. El grado de conocimiento de los estudiantes de este tipo de contenidos es elevado, según la encuesta realizada.
2. Este tipo de contenidos tienen un carácter más teórico, y queremos hacer unidades didácticas orientadas a la acción.
3. Este tipo de contenidos no se relaciona directamente con la pragmática y con el desarrollo de la competencia sociocultural.

8.6. Carencias en los manuales usados

Conociendo las carencias de los estudiantes y sus puntos débiles, consecuencia de los manuales utilizados en clase y también de la negligencia de ellos mismos, los profesores deberían buscar material complementario o buscar un manual más adecuado, ya que hoy se puede elegir entre muchas editoriales y sus diferentes propuestas.

Es verdad que en las librerías albanesas no se ofrecen muchas ediciones de manuales de E/LE, por ejemplo, en una se ofrecen todos los niveles el manual *Primer Plano* de Edelsa (reimpresión 2007) o el manual *Español Lengua Viva* de la editorial Santillana (2009), pero ninguno de estos dos libros se utilizan en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tirana. Como se puede comprobar, ninguno de los dos se menciona por los profesores en la encuesta presentada en el capítulo 6 del presente trabajo pero, por la información que disponemos, los dos se utilizan en las academias privadas de lenguas en Tirana. El primero, el de Edelsa, es muy caro para el nivel de

vida en Albania, mientras que el otro sí que es económico. Por eso pensamos que, aunque no se usen como manual de base para las clases, sí que podrían emplearse como material complementario para combatir algunas de las carencias que presentan los materiales que sí se utilizan.

Del análisis de los manuales en el apartado anterior, podemos obtener la siguiente lista de carencias que presentan:

- Aislamiento del componente sociocultural del resto de competencias, destrezas y contenidos.
- Exposición teórica de los aspectos culturales.
- Falta de contextualización de comportamientos y rituales socioculturales.
- Falta de material audiovisual necesario para la contextualización fuera del país donde se habla dicha lengua.
- Ausencia de los contenidos propuestos por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Justamente estas ausencias son las que vamos a intentar solventar con nuestras propuestas didácticas pretendiendo ofrecer al profesor una serie de material disponible para usar de la forma más efectiva en el aula con el propósito de desarrollar la competencia sociocultural de los estudiantes.

8.7. Presentación de materiales complementarios para trabajar la competencia sociocultural, disponibles en el mercado

Actualmente podemos encontrar en el mercado algún material que intenta potenciar el desarrollo de la competencia sociocultural aunque notamos que es insuficiente para cubrir las necesidades que hay en ciertos contextos como es el caso

concreto de la Universidad de Tirana. La mayoría del material intenta cubrir los aspectos relacionados con la *cultura con mayúsculas* y dejan la *cultura con minúsculas* de lado. Aun así, si consiguen ocuparse de la *cultura con minúsculas* que está relacionada con varios aspectos de la pragmática intercultural, no lo hacen en el ámbito de las “Relaciones Interpersonales”, sino en el ámbito de las “Condiciones de vida y la organización social”, ambos subapartados del apartado “Saberes y comportamientos socioculturales” del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Tras haber examinado y hojeado la oferta editorial que hay en España visitando librerías y consultando catálogos de varias editoriales, entre las que podemos destacar SGEL, Anaya ELE, Difusión, EnClave, Edelsa, Edinumen, Arco/Libros, Habla con Eñe, vamos a proporcionar un listado del material que hay disponible en el mercado que más se acerca a nuestros intereses, y una breve reseña sobre cada uno de ellos¹¹⁷:

1. Cortés Moreno, M. (2003). *Guía de usos y costumbres de España*. Madrid: Edelsa.
2. De los Santos, D. I. (2012, reedición). *España, ayer y hoy*. Madrid: Edinumen.
3. López Moreno, C. (2010). *Un año en España*. Madrid: SGEL.
4. Romero, D. (2015, en preparación). *Saberes y comportamientos culturales*. Madrid: Edinumen.
5. Sans Baulenas. (2000). *Un paseo por España*. Barcelona: Difusión.
6. Soler Espiauba, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
7. VV. AA. (2012). *El mundo en español: lecturas de cultura y civilización. Nivel B*. Madrid: Habla con Eñe.
8. VV. AA. (2008). *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula de E/LE*. Madrid: SGEL.

¹¹⁷ Este listado se basa en una investigación finalizada a finales del año 2015, y no pretende ser exhaustiva o absoluta.

9. VV. AA. (2008). *El DVD de Aula*. Barcelona: Difusión.
10. VV. AA. (2010). *¡Exprésate!* Madrid: Sgel.
11. VV.AA. (2002). *Gente de la calle. Documentos de la vida cotidiana*. Barcelona: Difusión.
12. VV.AA. (2015). *Cultura en España*. Madrid: Enclave-ELE.
13. VV. AA. (2012). *Todas las voces + CD+ DVD (Niveles A1-A2)*. Barcelona: Difusión.
14. VV.AA. (2010). *Todas las voces + CD+ DVD (Nivel B1)*. Barcelona: Difusión.

8.7.1. *Guía de usos y costumbres de España*

	
AUTOR	Cortés Moreno, M.
TÍTULO	<i>Guía de usos y costumbres de España</i>
AÑO	2003
EDITORIAL	Edelsa
CIUDAD	Madrid
NIVEL	Sin especificar

Este material es, como su nombre dice, una guía descriptiva, sin ningún tipo de actividad práctica. Se divide en 28 capítulos, siendo algunos de ellos: bebidas, servicios, sistema sanitario, deporte, cocina típica, etc., como vemos, contenidos relacionados con las “Condiciones de vida y la organización social”. Sin embargo, en el ámbito de las

¹¹⁸ Google imágenes.

“Relaciones interpersonales” encontramos poca información: alguna relativa a los saludos, cuándo se dan dos besos y cuándo se da la mano, por ejemplo, e informaciones referidas a ceremonias religiosas y sus rituales: funeral, bodas, bautizos, etc. Hay que señalar que este material no está enfocado para ningún nivel concreto del *MCERL*.

8.7.2. *España, ayer y hoy*

<p style="text-align: center;">FICHA TÉCNICA</p> 	
AUTOR	David Isa de los Santos
TÍTULO	<i>España, ayer y hoy</i>
AÑO	2012
EDITORIAL	Edinumen
CIUDAD	Madrid
NIVEL	B1

Este material ofrece conocimientos sobre distintos aspectos de la cultura española, como: arquitectura, pintura, teatro, gastronomía, cine, novela, etc., que se pueden utilizar como material complementario para las clases de lengua y cultura española, como bien se especifica en su propia descripción. La nueva edición (2012) además de cambios en la estructura y contenido, ofrece también un CD-ROM interactivo con más de 300 actividades. Se ofrece a partir del nivel B1 y es un material dirigido al profesor. Como indica su título, *Ayer y Hoy*, este material ofrece textos de la historia de España y de su cultura actual.

¹¹⁹ Google imágenes.

8.7.3. *Un año en España*

<p style="text-align: center;">FICHA TÉCNICA</p> 	
AUTOR	López Moreno, Cristina
TÍTULO	<i>Un año en España</i>
AÑO	2010
EDITORIAL	SGEL
CIUDAD	Madrid
NIVEL	A1+ y A2+


Un año en España es un manual para los niveles A1+ y A2+ que hemos querido incluir aunque no sea material complementario porque la temática que le da lógica al mismo gira en torno, además de las cuestiones lingüísticas, a las cuestiones culturales, ya que la autora del mismo afirma en la introducción que el manual es fruto de su experiencia como formadora de alumnos que iban a tener que insertarse en un contexto estudiantil o laboral en España y es, por tanto, por eso por lo que se profundiza en cuestiones culturales tales como los apellidos de los españoles, la familia, los horarios de las comidas, las fiestas, la beca Erasmus, etc.

Está compuesto por 14 unidades didácticas, cada una se corresponde con el nombre de cada uno de los meses del año empezando por septiembre, como primer mes del año académico e incluyendo dos unidades extras para Navidad y Semana Santa.

¹²⁰ Google imágenes.

Nos parece un manual muy útil para nuestros propósitos y algunas de sus unidades podrían usarse como complementarias con los métodos que se usan en la Universidad de Tirana, ya que la posibilidad de implantar el manual por el coste sería inviable.

8.7.4. *Saberes y comportamientos culturales*


FICHA TÉCNICA	
	
AUTOR	Daida Romero
TÍTULO	<i>Saberes y comportamientos culturales</i>
AÑO	2015 (en preparación)
EDITORIAL	Edinumen
CIUDAD	Madrid
NIVEL	A1- A2-B1-B2

El presente manual ofrece unidades para trabajar el componente sociocultural en el aula de español con varias actividades, las cuales se han diseñado a partir del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* como bien lo indica su título, similar a uno de los apartados del *PCIC*. Según la descripción de la página web de la editorial, y como ya se ha descrito en la ficha técnica, el material no se ha publicado todavía. Su objetivo no es solo impartir información, sino también hacer sensibles a los alumnos para desarrollar comportamientos favorables a la comprensión del modo de vida y las costumbres.

¹²¹ Google imágenes.

Aparentemente es un material que coincide con los objetivos de nuestra tesis y con los materiales didácticos que proponemos al final de la misma.


8.7.5. *Un paseo por España*

<p style="text-align: center;">FICHA TÉCNICA</p> 	
AUTOR	Sans Baulenas
TÍTULO	<i>Un paseo por España</i>
AÑO	2000
EDITORIAL	Difusión
CIUDAD	Barcelona
NIVEL	A1- A2

Este material complementario está dirigido a alumnos de nivel A1-A2 y está compuesto por una serie de videos enfocados en la *cultura con mayúsculas*, tratando temas como la historia, la geografía, el arte, la gastronomía, etc. Se centra en algunas comunidades españolas pero no en todas. Para el objetivo de esta tesis este material no es de utilidad, tanto por estar ausente el contenido sociocultural, como por los niveles a los que está destinado.

¹²² Google imágenes.

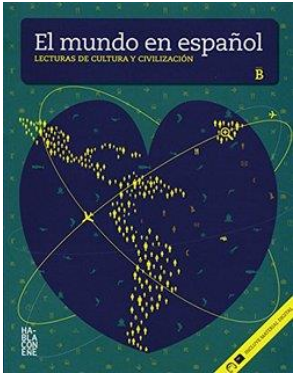
8.7.6. *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*

<p style="text-align: center;">FICHA TÉCNICA</p>  <p style="text-align: right;">123</p>	
AUTOR	Soler Espiauba, D
TÍTULO	<i>Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L</i>
AÑO	2006
EDITORIAL	Arco/Libros
CIUDAD	Madrid
NIVEL	No se contempla

Esta publicación es un libro dirigido a los profesores que enseñan español como segunda lengua. El contenido sociocultural que ofrece no está repartido en niveles de aprendizaje. El libro está compuesto por cinco capítulos, donde los cuatro primeros están dedicados a elementos culturales relativos a España y el último capítulo a elementos culturales de América Latina. Aparte de la información sociocultural que ofrece sobre temas tipo: la familia española hoy, la vida cotidiana de los españoles, ritos del comer, beber y fumar, el cine español, etc., ofrece también un enfoque didáctico de los mismos y actividades. Según la clasificación que hace la propia autora de los profesores de E/LE (página 17), pensamos que este manual es muy buen punto de partida para la propia formación en contenido sociocultural y en cómo enfocarlo, para profesores no hispanohablantes con escasa experiencia en países hispanohablantes.

¹²³ Google imágenes.

8.7.7. *El mundo en español: lecturas de cultura y civilización*

<p style="text-align: center;">FICHA TÉCNICA</p> 	
AUTOR	VV. AA.
TÍTULO	<i>El mundo en español: lecturas de cultura y civilización</i>
AÑO	2012
EDITORIAL	Habla con Eñe
CIUDAD	Madrid
NIVEL	A1-B2

Se trata de un manual bastante desconocido publicado por una editorial relativamente nueva que forma parte de una colección que abarca desde el nivel A1 al nivel B2, acompañado por un CD-ROM. Se centra en especial en la *cultura con mayúscula* con temas como literatura, cine, arte, pero también introduce aspectos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, como la organización social y política, tradiciones y costumbres. Sin embargo, solo usa material auditivo, no audiovisual y las unidades tienen un enfoque muy estructuralista. El *input* es un texto acompañado de un cuadro con glosario, seguido de preguntas de léxico, comprensión lectora, expresión escrita y, finalmente, se propone una tarea final, que está más enfocada a la expresión oral, sin embargo, no existen otras actividades orales para prepararla y además, no es demasiado significativa para los alumnos.

¹²⁴ Google imágenes.

8.7.8. *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula de E/LE*

<div><p>FICHA TÉCNICA</p><p>125</p></div>	
AUTOR	VV. AA.
TÍTULO	<i>De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula de E/LE</i>
AÑO	2008
EDITORIAL	SGEL
CIUDAD	Madrid
NIVEL	Intermedio-avanzado

Este material audiovisual tiene una duración de 50 minutos y reúne fragmentos de películas relevantes en cine español. Está destinado a alumnos de nivel intermedio y avanzado. Aunque en principio se intentan mostrar situaciones de interacción entre hablantes nativos vemos que las actividades que acompañan los fragmentos no están enfocadas en el desarrollo de la competencia sociocultural ni pragmática. Los contenidos, están divididos en gramaticales, funcionales, léxicos y culturales, siendo una división bastante tradicional, a nuestro parecer. Por ejemplo, se presenta un fragmento de la película *Belle Époque* donde los contenidos culturales serían lo que llamamos *cultura con mayúscula*, en tanto que se trata de presentar cómo eran los años anteriores a la Guerra Civil Española.

¹²⁵ Google imágenes.

8.7.9. *El DVD de Aula*

<p style="text-align: center;">FICHA TÉCNICA</p> <div style="text-align: center;">  </div>	
AUTOR	VV. AA.
TÍTULO	<i>El DVD de Aula</i>
AÑO	2008
EDITORIAL	Difusión
CIUDAD	Barcelona
NIVEL	A1-B2

Este material es interesante porque trabaja con documentos reales: anuncios publicitarios, reportajes, cortometrajes, videos musicales, etc. Está dividido por niveles (de A1 a B2) y cada nivel tiene 4 secuencias didácticas. Entre estas secuencias encontramos explotación de contenidos socioculturales: la costumbre del desayuno o las actividades de ocio en familia, por ejemplo, aun así, creemos que no profundiza lo suficiente en los aspectos socioculturales que son objeto de esta tesis.

¹²⁶ Google imágenes.

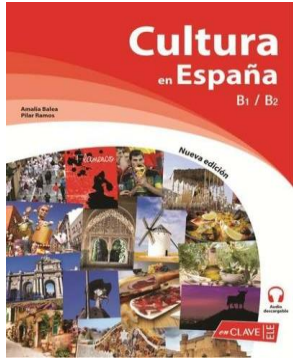
8.7.10. *Gente de la calle. Documentos de la vida cotidiana*

<p style="text-align: center;">FICHA TÉCNICA</p> 	
AUTOR	VV. AA.
TÍTULO	<i>Gente de la calle. Documentos de la vida cotidiana</i>
AÑO	2002
EDITORIAL	Difusión
CIUDAD	Barcelona
NIVEL	A1-B1

Se trata de un material audiovisual que incluye 5 reportajes entre los niveles A1 y B1 donde se presentan situaciones de la vida cotidiana, por ejemplo, ir al mercado. Todos los reportajes están acompañados con fichas con actividades y con sus correspondientes transcripciones. Este material, aunque en principio podría parecer que es un material útil para desarrollar la competencia sociocultural, tiene algunos fallos que nos hacen descartarlo como un material completo. Por ejemplo, en el reportaje “Luciano va al mercado” vemos al protagonista ir al mercado y hacer sus compras, esta sería una excusa perfecta para introducir el tema de dar la vez, contenido del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, pero, sin embargo, ni se hace referencia a él.

¹²⁷ Google imágenes.

8.7.11. *Cultura en España*

<p style="text-align: center;">FICHA TÉCNICA</p> 	
AUTOR	VV.AA.
TÍTULO	<i>Cultura en España + audio</i>
AÑO	2015
EDITORIAL	Enclave-ELE
CIUDAD	Madrid
NIVEL	B1 B2

Esta nueva edición de la colección *¡Viva la cultura! En España*, está compuesta por siete bloques: paisajes, historia, política, economía, sociedad, cultura, y el día a día de España. Los temas de estos siete bloques coinciden con el contenido del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Por ejemplo, en el caso de la sociedad, se trabaja el tema de la familia española, un tema que para nosotros es interesante trabajar en clase de E/LE en Albania, para hacer evidentes las diferencias o las semejanzas entre las dos sociedades. Otro elemento interesante y que coincide también con nuestras ideas de cómo hay que trabajar la competencia sociocultural en la clase de E/LE, es el material audio, descargable, que contiene doce audiciones relacionadas con los temas del material. Hay que señalar también que no es un material para el profesor, sino para el alumno, ya que además del contenido teórico ofrece también actividades de comprensión, expresión, etc.

¹²⁸ Google imágenes.

8.7.12. Todas las voces + CD+ DVD

	<div style="text-align: center;"> <h2>FICHA TÉCNICA</h2> <p>TODAS LAS VOCES A1 Curso de cultura y civilización A2</p> <p>difusión</p> <p>+ CD audio + DVD</p> </div>
AUTOR	VV. AA.
TÍTULO	<i>Todas las voces + CD+ DVD</i>
AÑO	2010/2012
EDITORIAL	Difusión
CIUDAD	Barcelona
NIVEL	B1-B2

Este manual es un curso de cultura y civilización del mundo hispano. Se compone de 12 unidades y cada una de ellas tiene un tema, por ejemplo: Historia, Música, Arte y Paisajes, Celebraciones, Comida. Hay que señalar que el contenido no hace referencia sólo a España.

Si nos centramos en una de las unidades, la de Celebraciones, Fiestas y Ritos, concluimos que sí que se desarrollan los contenidos socioculturales que son objeto de esta tesis y que aparecen en el inventario del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, en el apartado 3.5. *Fiestas, Ceremonias y Celebraciones*, en todas las fases del mismo. Por ejemplo, hay una actividad sobre *Las Fallas*, otro sobre El Carnaval de Oruro y luego otras sobre *Rituales de Vida y Muerte, Bodas, Cumpleaños*, etc.

De todos modos, hablando desde el punto de vista de un profesor no nativo, es muy importante verificar si el material que llevamos a clase es un verdadero ejemplo de

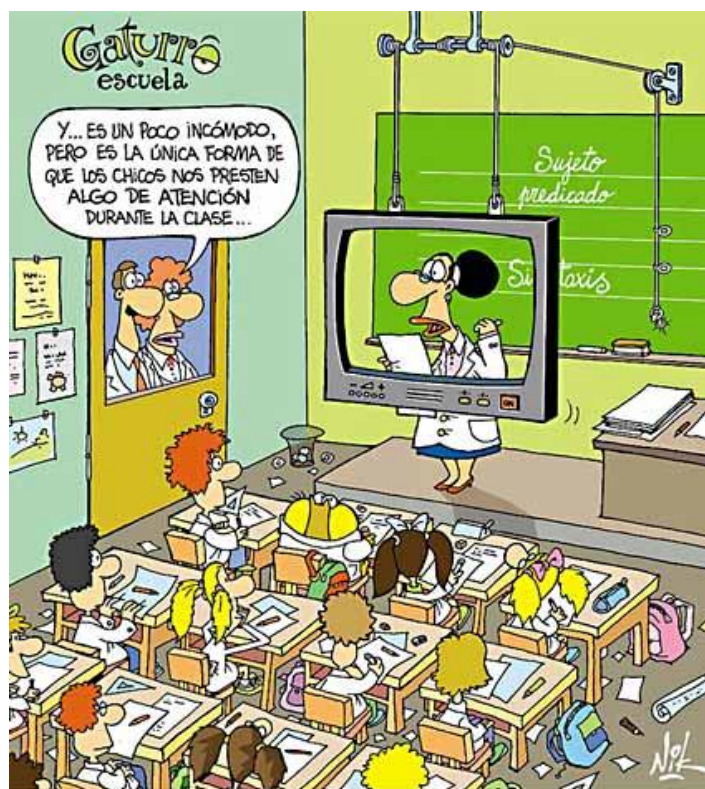
¹²⁹ Google imágenes.

las celebraciones o ceremonias de la cultura meta, porque en este manual hay una actividad sobre el cumpleaños de una chica de quince años y se hace referencia a que la chica ese día va con un vestido parecido al de una novia. Luego hay una nota sobre la fiesta de quince años en la aristocracia del siglo XIX en Europa y que hoy en día los jóvenes ya no hacen fiestas como la de la actividad. Es relevante mencionar que el manual está acompañado de un CD y de un DVD. La mayoría de los videos son fragmentos de películas hispanas y en algunos momentos puntuales aparecen subtítulos.

En conclusión, como podemos apreciar, los materiales no son muchos y también incompletos en cuanto a los contenidos de tipo sociocultural o, en algunos de los casos, carecen totalmente de ellos. Por eso, estimamos necesario crear un material específico que trabaje los contenidos socioculturales desde la perspectiva pragmática y también atendiendo al inventario que presenta el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Tras haber analizado el material relacionado con la competencia sociocultural que aparece en los manuales que usamos en Albania y entender que es insuficiente, pensamos en cómo se puede implementar este tipo de contenido en un contexto de no inmersión como es el caso de nuestra investigación. Las conclusiones de esta reflexión nos llevan a pensar que el material audiovisual es el que nos permite trasladar al aula en un contexto de no inmersión ciertas realidades, aunque no siempre totalmente verdaderas, algo que el profesor tendrá que tener en cuenta a la hora de seleccionar y tratar el material. Por ello, en el siguiente capítulo vamos a profundizar en las ventajas y las dificultades que presenta el uso de materiales audiovisuales en la clase de E/LE.

9. LOS MATERIALES AUDIVISUALES EN LA CLASE DE E/LE



www.gaturro.com

9.1. La comprensión auditiva

La importancia de la comprensión auditiva en esta tesis estriba en la necesidad de recurrir a un material que nos otorgue la posibilidad de introducir contenidos socioculturales dentro de un contexto de no inmersión. Al ser el video la herramienta idónea para este fin tenemos que comenzar hablando de la comprensión auditiva, ya que es la destreza base del uso de los videos y además contamos con que es la destreza más desarrollada entre el alumnado. Recordemos que la comprensión auditiva, si nos referimos a la historia de las lenguas extranjeras en Albania y su gran difusión por la televisión, es la destreza más desarrollada para los que hablan español sin haber ido nunca a clases de E/LE y los que luego comienzan a estudiarlo (capítulo 1, apartado 1.1.). Como ya hemos mencionado, la particularidad de la difusión del español y el nivel de la comprensión auditiva han influido y siguen influyendo también en la enseñanza de E/LE en la Universidad de Tirana. Esto, tal y como analizamos cuando hicimos el perfil del estudiante al cual hacemos referencia en nuestra investigación, analizado en el capítulo 3 del presente trabajo, supone en las clases de E/LE ventajas y desventajas.

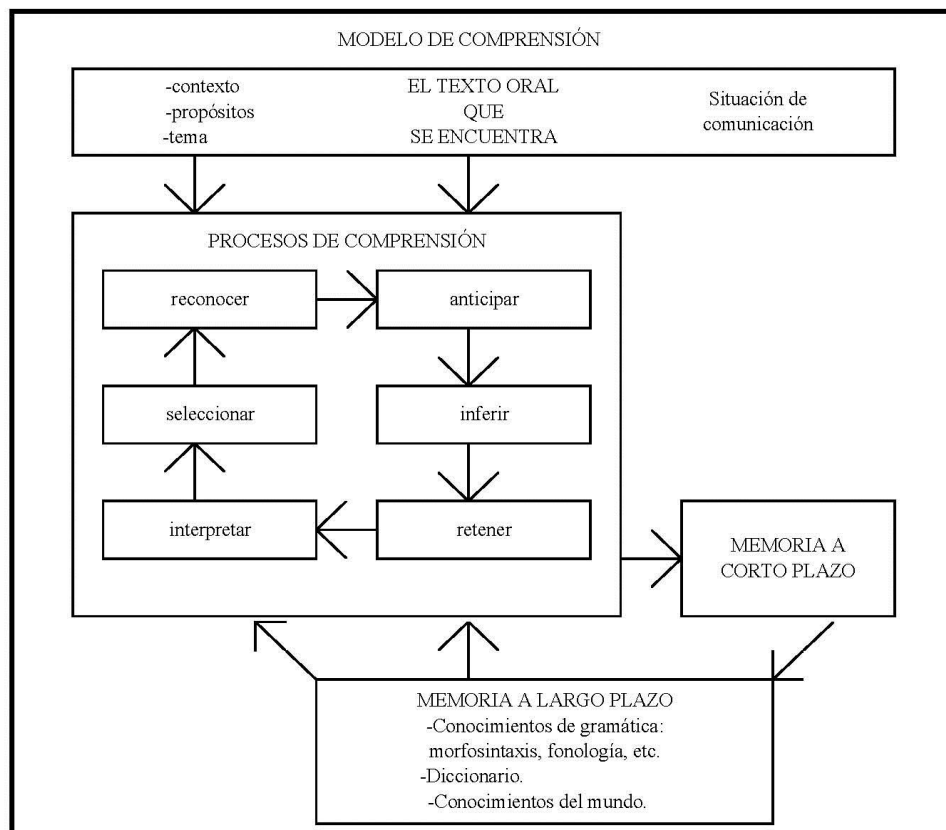
Así, el *Diccionario de términos clave de E/LE* aporta esta definición de la comprensión auditiva:

(...) es una de las destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso oral. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Es una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera decodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente. La imagen mental que tiene el hablante en el momento de transmitir una determinada información y la que se va formando el oyente, a medida que va procesando el mensaje pueden parecerse bastante, pero difícilmente llegan a coincidir plenamente. La comprensión auditiva está correlacionada con la comprensión lectora; sin embargo, se trata de dos destrezas tan distintas como distintas son la lengua oral y la lengua escrita¹³⁰.

¹³⁰ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprendonauditiva.htm (Última consulta 16 de febrero de 2016).

Según Daniel Cassany et al., (1994: 100), escuchar es comprender un mensaje oral y para hacerlo se pone en marcha un proceso cognitivo de construcción de significados y de interpretación de palabras, gestos, etc. La persona que escucha no tiene un papel pasivo, sino que suele ser muy activo y escucha con unos objetivos muy claros: obtener información, recibir una respuesta, entender algo. Cassany afirma que raramente escuchamos algo sin intención. Esto nos interesa mucho: no podemos hacer que el estudiante escuche y vea cosas sin ningún motivo; las actividades tienen que ser significativas y los alumnos tienen que tener siempre alguna tarea interactiva para realizar, no podemos hacer ningún tipo de escucha pasiva, los estudiantes tienen que escuchar para resolver alguna tarea.

Cassany et al., proponen el siguiente esquema para el modelo del proceso de comprensión (1994: 104).



Cuadro 13. Esquema propuesto por Cassany et al., para el modelo del proceso de comprensión (1994:104)

Los autores comentan que el proceso empieza antes de que se inicie propiamente el discurso (1994: 105), pero hay diferencias cuando los interlocutores se conocen previamente y cuando no se conocen. Si se trata de una persona que ya conocemos, ya sabemos cómo funciona el intercambio comunicativo, de qué tema se trata, cómo habla, el significado personal de algunas expresiones, etc. Toda esa información la tenemos almacenada en nuestra memoria a largo plazo y la actualizamos antes y durante la interacción. Mientras que cuando se trata de una persona que no conocemos anteriormente, no podemos prever los datos que influyen en el intercambio y ésta depende exclusivamente del discurso que se intercambia. Por ejemplo, siguen los autores, en el caso de dos personas de dos culturas distintas que utilizan una *lingua franca* para comunicarse, aunque comprenden las palabras, la comprensión mutua es más difícil porque no se comparte el mismo conocimiento del mundo. Esta teoría está íntimamente relacionada con el concepto de contexto que proponen Sperber y Wilson (1986) del que hablábamos en el capítulo 4 de la presente tesis, en el que proponen una perspectiva psicológica de la comunicación.

Cassany et al., (1994: 112) enumeran las características que hay que tener en cuenta cuando preparamos una actividad de comprensión oral:

- Los alumnos deben tener una razón para escuchar, que tiene que constituir la tarea del ejercicio.
- Deben formular de forma visible y observable (anotando, escribiendo, hablando, etc.) su comprensión, de manera que se pueda comentar, mejorar, evaluar. Por eso es interesante trabajar con soportes visuales: papel, notas, esquemas, fotografías, dibujos, etc.
- Los alumnos tienen que escuchar más de una vez el texto oral, para poder concentrarse en s determinados: la pronunciación, el significado de alguna palabra, la entonación, etc.

Sin embargo, usar como instrumento de aprendizaje el video conlleva tener en cuenta otros aspectos que nos resultan extremadamente positivos. Además de desarrollar la comprensión auditiva, el hecho de usar video y no solamente audio nos sirve para enseñar el lenguaje no verbal, tan importante para el desarrollo de la competencia sociocultural. Gema Sánchez Benítez en su artículo “La comunicación no verbal” (2009), dice que para ser competente en una lengua extranjera hace falta tener también conocimientos de la comunicación no verbal. Alicia de la Peña Portero y María Estévez Funes (1999: 519) afirman que las estrategias comunicativas no verbales son un componente muy importante para el desarrollo de la competencia estratégica y, por tanto, de la competencia comunicativa que un aprendiente de una segunda lengua quiere alcanzar.

Sánchez Benítez clasifica muchos de los elementos que constituyen la teoría del lenguaje no verbal. (2009: 2):

- Paralenguaje
- Quínésica
- Proxémica
- Cronémica

Pensamos que dichos elementos son relevantes sobre todo para completar los conocimientos socioculturales. Por eso vamos a mencionar algunas definiciones propuestas por Sánchez Benítez que nos parecen relevantes y que hay que tener presentes a la hora de preparar y trabajar una actividad de comprensión auditiva en la clase de E/LE.

En el Paralenguaje, nos parece interesante mencionar las calidades físicas del sonido y los modificadores fónicos: el tono, el timbre, la cantidad o la intensidad. Por ejemplo, en el caso de la expresión: “Como quieras”, dependiendo del tono en el cual se

dice puede tener distintos objetivos comunicativos. Puede ser una simple frase de afirmación pero incluso puede mostrar enfado.

En la Quinésica queremos destacar los gestos. La autora hace referencia a los movimientos psicomusculares, faciales y corporales, que utilizamos para comunicar. Por ejemplo, el movimiento de la cabeza para afirmar o negar en albanés se hace al contrario que en español, así que pensamos que deberíamos enseñar esto también en nuestra clase de E/LE.

Otro elemento más que nos parece interesante es el de la Proxémica interaccional que se refiere a la distancia que adoptamos para realizar actividades comunicativas interactivas. Sánchez Benítez (2009) dice que hay cuatro distancias básicas: íntima, personal, social, y pública. Estas distancias varían en las diferentes culturas y son mayores si se trata de culturas de no contacto, como en el caso de nuestro estudio, basándonos en la lógica que hemos utilizado en el apartado 1.4., para determinar la relación entre las dos culturas que son objeto de nuestra tesis., la albanesa y la española.

En cuanto a la enseñanza del lenguaje no verbal, Sánchez Benítez, propone que hay que introducirlo por niveles, igual que el lenguaje verbal. Por su parte, De la Peña Portero y Estévez Funes (1999: 520) quieren destacar que la decisión de enseñar unos gestos y no otros, se determina por el origen, las necesidades, los intereses y el nivel de los alumnos que quieren aprender la segunda lengua. Las autoras afirman que hay que explicar a los alumnos que se pueden encontrar con excepciones también en el caso del lenguaje no verbal. Por otro lado, aconsejan enseñar de forma explícita determinados comportamientos propios del lenguaje no verbal (1999: 524), porque no siempre los alumnos los pueden deducir a través de la observación.

En el caso de los estudiantes albaneses a los que hacemos referencia, más que las

diferencias del lenguaje no verbal, pensamos que falta la conciencia de que los gestos también son relevantes en la comunicación para no crear malentendidos culturales. Pensamos que, también en este caso, el interlocutor nativo juzga más seriamente al interlocutor no nativo con un nivel alto de la lengua extranjera y menos a un hablante con poco nivel. En cualquier caso, todo depende, como ya hemos mencionado también anteriormente, del contexto, de la relación entre los interlocutores, etc.

Un ejemplo a mencionar, aparte del que ya se ha mencionado en el primer capítulo (que los albaneses no nos besamos con una persona que acaba de sernos presentada), cuando nos damos un beso comenzamos por la izquierda mientras que los españoles empiezan por la derecha. Pensamos que estas diferencias, más que un malentendido cultural, crean una situación incómoda, sobre todo cuando se trata de personas que se acaban de conocer, y puede influir en la imagen y en el territorio (Goffman, 1967).

Con todo esto, podemos decir que resulta extraño que, aunque la comprensión auditiva es la destreza más activa fuera del aula de E/LE en Albania y la que los alumnos tienen más desarrollada, sea tan poco utilizada dentro de la clase para actividades con distintos objetivos funcionales. En la enseñanza de idiomas deberíamos aprovechar la influencia que tienen los medios de comunicación y los medios sociales en la vida de nuestros alumnos, así como los soportes audiovisuales.

Como ya hemos mencionado también en el análisis de los manuales realizado en el capítulo 8 de la presente tesis, casi no se utilizan ni siquiera los CDs de los manuales, manteniendo u ofreciendo como comprensión auditiva sólo lo que expresan o leen, el profesor y los estudiantes. A veces se visualizan películas enteras pero sin objetivos funcionales concretos. Según Giovanni Brandimonte 2003: 876), el visionado de una película entera que puede durar desde hora y media hasta tres horas puede

provocar cansancio, hacer que los alumnos pierdan la concentración y que asimilen muy poco contenido.

La falta de conexión a Internet en todas las aulas y los pocos medios tecnológicos de los que se disponen, creemos que son también las causas de lo poco que se utiliza el material audiovisual en las clases de E/LE en la Universidad de Tirana. De hecho, cuando hablamos de comprensión auditiva, hacemos referencia en esta tesis casi siempre, al video. Creemos que el video ofrece mucha más información, sobre todo de índole sociocultural y pragmática que pueda ayudar al estudiante a identificar el contexto, los interlocutores y su relación, y otros elementos, y retener mejor toda esa información. Por ejemplo, el video del encuentro de dos amigos en el metro de Madrid podría ofrecer mucho más al estudiante y a la actividad que pretendemos llevar a cabo que sólo el audio del mismo por la multiplicidad de códigos que nos ofrece el formato audiovisual.

Tras conocer los entresijos y las ventajas de trabajar la comprensión auditiva en clase, vamos a centrarnos en un tipo de soporte concreto, que dada la naturaleza pragmática de la presente tesis, es el soporte que mayor aportará para la adquisición de la competencia sociocultural por parte del alumnado de la Universidad de Tirana.

9.2. El uso del video en la clase de E/LE: ventajas e inconvenientes

El *Diccionario de términos clave de E/LE* (2008) define el enfoque audiovisual como:

Un modelo didáctico concebido para la enseñanza de la LE a principiantes que da prioridad al lenguaje oral, pero sin desatender el lenguaje escrito; las primeras sesiones (aproximadamente 20 horas) del método se dedican al lenguaje oral y a continuación se comienza el aprendizaje del lenguaje escrito. Se considera que el aprendizaje de la LE se canaliza a través del oído (escuchando diálogos) y de la vista (observando la situación); esto explica el empleo combinado de grabaciones de diálogos en soporte magnético (en la época inicial, en magnetófono; posteriormente, en casete) e imágenes en *filminas* (parecidas a las diapositivas).

Para este método, según el *Diccionario de términos clave de E/LE*, lo importante es la contextualización social de estructuras en imágenes grabadas que siempre serán el *input* de cada unidad, a lo que le seguirá la explicación del profesor y ejercicios de mecanización de estructuras. Este modelo se tomará como de partida para el método que surgiría en Francia en los años 50 basado en la metodología estructural, global y audiovisual denominada SGVA¹³¹. El propósito de este método es evitar el uso de la lengua materna y para ello se servía de la misma dinámica que el método audiovisual, es decir, introducción del léxico y las estructuras gramaticales mediante videos que recogen situaciones de interacción comunicativa para después repetirlas de forma mecánica.

A partir de los años 80, tal y como explica el *Diccionario de términos clave de E/LE*, cuando aparece el video y comienza a usarse en entornos domésticos, la enseñanza de idiomas en Europa Occidental empieza a avanzar en ese sentido, aunque será en los años 90 cuando la presencia de los recursos de tipo audiovisual se hace más presente en las aulas: se comienzan a ver películas y documentales, algo que a partir del nuevo siglo tendrá una presencia más relevante en las aulas. De todas formas, como hemos mencionado ya, esto en Albania no se corresponde temporalmente y la introducción del video, tanto por la metodología de los profesores, como por la falta de medios será más tardía, quedando aún mucho camino por recorrer, como hemos podido observar en los resultados de la encuesta de profesores presentados en el capítulo 6 del presente trabajo.

Ahora bien, el hecho de que su uso no esté extendido en la Universidad de Tirana, no resta su importancia en cuanto a herramienta didáctica se refiere. Por ello,

¹³¹ Metodología estructural, global y audiovisual.

creemos conveniente hacer una enumeración de las ventajas de carácter pedagógico que puede tener el uso de este instrumento de enseñanza.

En primer lugar, consideramos que el video ofrece la oportunidad a los alumnos, sobre todo en contextos de no inmersión, como es el caso que nos atañe de la Universidad de Tirana, de acceder a un *input* real y variado contextualizado. Las muestras de lengua que presentan los materiales audiovisuales sirven al docente para ejemplificar distintos tipos de discurso y propósitos comunicativos para trabajar aspectos lingüísticos pero de forma contextualizada.

Así, Toro Escudero (2009) afirma que la cantidad y variedad de registros implícitos en el cine nos permiten entender una gramática descriptiva amplia en lugar de una gramática prescriptiva y es por ello que los estudiantes se sienten más cercanos al uso real que se hace de la lengua y esto les resulta más estimulante y motivador. Desde el punto de vista sociolingüístico, podemos afirmar, como Pablos Ortega (2006), que las muestras de lenguas son más variadas pudiendo observar las producciones contextualizadas de hablantes de distinta procedencia geográfica y, por ende, diferentes acentos. Además, el material audiovisual nos permite visionar y analizar actos comunicativos auténticos que nos servirán para señalar al alumnado, algunos aspectos que no siempre aparecen en los manuales, tales como la apertura de una conversación, su mantenimiento y cierre, la toma de turnos, los solapamientos, etc.

El material audiovisual, por otra parte, nos permite introducir todo tipo de contenidos y realizar actividades variadas mediante diferentes técnicas de explotación, lo cual dinamiza la clase y mantiene la atención de los estudiantes. Las propuestas que pueden hacerse son muy variadas en este sentido: ver, escuchar y leer con subtítulos, escuchar sin ver, ver sin escuchar, volver a ver... ampliando todo ello el tipo de actividades y permitiendo la activación de todas las destrezas de forma integrada. Esta

variedad de actividades nos permitirá «promover la participación y estimular el trabajo cooperativo en grupo y el diálogo con el profesor » (Crespo, 2012: 82). La ventaja es la posibilidad de alternar actividades, estrategias dinámicas y formas de visionado según nuestros propósitos: presentación, práctica o mecanización de léxico y/o gramática, pronunciación, contenidos sociolingüísticos o pragmáticos, culturales, etc.

Otra de las ventajas de los materiales audiovisuales, y que nos interesa especialmente para los objetivos de esta tesis, es que este tipo de herramienta permite tomar contacto con situaciones auténticas de comunicación e integrar los aspectos pragmáticos. Las imágenes en movimiento acercan al estudiante a la realidad de una forma dinámica, contextualizando así cualquier práctica lingüística desde el punto de vista pragmático y del análisis del discurso, en tanto que permite apreciar las actitudes de los hablantes durante la interacción, así como la justificación de usos de carácter lingüístico y no estrictamente lingüístico.

Así, Bustos Gisbert (1997) resalta el valor comunicativo latente en los contenidos audiovisuales, ya que estos permiten transmitir una información completa desde el punto de vista lingüístico pero también desde el punto de vista pragmático. Esta opinión también es compartida por Corpas Viñals (2001), quien afirma que la visualización de videos de corta duración, así como de determinadas secuencias de películas, nos pueden ayudar a contextualizar funciones comunicativas que no son fáciles de presentar en un manual, permitiendo al estudiante identificar mejor este tipo de situaciones para poder enfrentarse a ellas cuando sea necesario. Es por ello que el uso de material audiovisual potencia el aprendizaje significativo, término acuñado por Ausubel en 1968, que entendemos como «el que tiene lugar cuando el aprendiente liga la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo en este proceso» (*Diccionario Clave de términos de ELE*, 2008). Además, los videos nos

permiten tomar conciencia de la importancia de la competencia pragmática y sobre la forma de interaccionar de forma adecuada para evitar malentendidos y choques culturales.

Otras de las ventajas de usar contenido audiovisual en clase es que permiten activar estrategias. Por un lado, se activan las estrategias de aprendizaje que son todas aquellas técnicas que utiliza el alumno para desarrollar su aprendizaje de una forma más eficaz. Por otro, las estrategias de comunicación, que son todas aquellas que usa un hablante cuando participa en interacciones comunicativas para las que no tiene los recursos lingüísticos necesarios (Fernández y Sanz, 1997). Según afirma Pérez Basanta (1999), cuando se le ofrece al alumno información no verbal, su comprensión se estimula incidiendo de forma positiva en sus estrategias de aprendizaje al contar con formas de aprender más eficaces.

Por otro lado, debemos señalar que muchas de las actividades basadas en soportes audiovisuales propician el intercambio de información y la negociación del significado, así como el trabajo cooperativo y la interacción, siendo todo esto una forma de activar las estrategias de aprendizaje en tanto que los alumnos se sienten más motivados, ya que necesitan entender y ser entendidos y aprenden, además de las estrategias de sus propios compañeros. De esta forma, Ruiz Fajardo (2005) afirma que, ante la situación en la que un estudiante ve un video y no tiene los recursos suficientes para entenderlo, lo que va a hacer es inferir a través de la imagen y de lo que sí entiende, por tanto, esta estrategia de comprensión se desarrolla fuertemente, estimulando la adquisición de la lengua meta.

El soporte audiovisual ofrece también la ventaja de permitirnos observar aspectos no verbales de la actividad comunicativa debidamente contextualizada. La imagen en movimiento es un recurso fundamental que permite al alumno reflexionar sobre el lenguaje no verbal en su contexto. Ruiz Fajardo (1994) afirma que los

programas dramáticos, tales como series o películas, permiten al alumno examinar el fenómeno lingüístico como una serie de actuaciones que se conectan entre sí, donde los interlocutores realizan una interacción completa, ofreciendo la imagen de otro tipo de elementos que no pueden presentarse mediante otras actividades, tales como los gestos o la entonación, o el espacio personal. Sobre la cantidad de elementos no verbales que proporciona un video nos habla Pérez Basanta (1999) señalando su importancia para que el estudiante interprete más eficazmente el mensaje. Los elementos más relevantes que se nos ofrecen son paralingüísticos como la pronunciación, la entonación, el llanto, la risa, los suspiros; y de tipo kinésico, tales como gestos, posturas, miradas, distancia entre interlocutores, etc. Esta idea también está apoyada por Martínez Díaz (1997) que amplía también su visión a los anuncios publicitarios como material audiovisual para utilizar en el aula de segundas lenguas.

Como ya se ha aludido, otra ventaja es que los materiales audiovisuales permiten integrar destrezas. Pérez Basanta (1999) y Bustos Gisbert resaltan el gran paso que ha supuesto para las clases de idiomas pasar del audio al video, en tanto que el audio se consideraba algo poco natural y descontextualizado, además de inverosímil en muchos de los casos. Además, con el audio frente al video se están dejando fuera automáticamente todos los elementos no verbales y extralingüísticos que dificultan la comprensión provocado ansiedad y rechazo. El alumno al ejercitar la comprensión audiovisual, y no solo la auditiva, está haciendo una tarea más próxima a aquellas que tiene que efectuar en la vida real, ya que pocas veces se producen interacciones en las que intervenga solo la comprensión auditiva (escuchar un mensaje de voz, por ejemplo, o mantener una conversación telefónica).

Los materiales audiovisuales también nos permiten acceder al componente sociocultural, en tanto que la imagen es una forma contextualizada de recrear un ambiente específico, no solo de situaciones reales de comunicación, sino de ambientes

históricos o momentos específicos de la historia de un país. Además, como señala Corpas Viñals (2004), la imagen tiene la capacidad de hacer reflexionar sobre cuestiones de tipo sociocultural, de valores sociales y de los modos de vida de nuestra cultura. El hecho de ofrecer información de tipo cultural sobre un grupo social que usa la lengua meta potencia la comprensión de los modos de vida y de los valores culturales de un pueblo, como apunta Gómez Vílchez (1990), pudiendo así hacer una comparación con la lengua y la cultura propia del aprendiente.

De todas formas, coincidimos con Ramos (2007) cuando apunta que no debemos confundir a nuestros estudiantes diciéndoles que van a ver siempre escenas que representan la realidad social y cultural del país de la lengua meta y aquí es donde el profesor tiene que intervenir y aportar sus propios conocimientos para hacer una reflexión lo más cercana posible a la situación presentada.

La última ventaja que queremos destacar es el hecho de que el material audiovisual incrementa la motivación. Las nuevas tecnologías son cada vez más accesibles para todo el mundo y más fáciles de usar, especialmente para alumnos con el rango de edad que manejamos en el contexto de la presente tesis, es por ello que, como afirma Corpas Viñals (2004), los alumnos están muy acostumbrados a recibir información por el canal visual, ya que viven en la era del *homo-videns* y el *homo-digitalis* (Toro Escudero, 2009). Si utilizamos soporte audiovisual en clase los alumnos van a relacionar esto con una de las actividades que frecuentemente hacen en su tiempo libre y además, el cine normalmente está asociado a lo lúdico. Y es que, según afirma Brandimonte (2003: 876), el uso del video en las clases de E/LE despierta interés porque rompe la rutina del manual y ofrece una visión más concreta del mundo hispánico.

Por otra parte, aunque ya hemos mencionado el hecho de que no se debe confundir el cine con escenas que son reflejo exacto de la vida real, lo que sí es un hecho comunicativo real es el papel del alumnado como espectador y esto resulta muy motivador para el estudiante, tal y como justifica Ruiz Fajardo (1994:144):

(...) al presentar situaciones interactivas completas con propósitos realistas (el estudiante ve la película, con igual propósito con que la ve el hablante nativo: enterarse de una historia, disfrutar de ella, conocer la visión de su autor sobre la realidad social que muestra, saber el desenlace o llorar y reír con los personajes), viene a cumplir precisamente una de las características que, según Widdowson (1978: 53), se debe exigir al material que se usa en enseñanza de segundas lenguas: no separar propósitos pedagógicos de propósitos realistas. El aprendiz debe contar con otro interés que el conocimiento formal de la lengua objeto para manejar los ejemplos que la instrucción formal le presenta.

Podemos afirmar que el hecho de enfrentarse a una película hace que el estudiante intente esforzarse por entenderla y al hacerlo puede aumentar su autoestima, ya que se ha enfrentado con éxito a la comprensión de un documento real que no está en su propia lengua.

Aunque, como hemos podido analizar, las ventajas de usar material audiovisual en el aula son numerosas, no podemos pensar que no tiene algunos inconvenientes que, sin embargo, podrían salvarse. El primero de ellos, tal y como propone Crespo (2012), es la dificultad de integrar el visionado en la programación. Esta cuestión está relacionada con la duración del material, en el caso de que se escoja una película completa. Sin embargo, como todo esto tiene que ver también con otras cuestiones, vamos a examinarlo más detenidamente en el próximo apartado, 9.3.

El rol del alumno, es decir, la pasividad de los estudiantes, sería otro de los inconvenientes a tener en cuenta. Si el aprendiente actúa como un espectador pasivo porque no asume sus tareas o porque el profesor no le asigna ninguna, usar esta herramienta no se consideraría útil. Bustos Gisbert (1997) y Ruiz Fajardo (1994)

piensan que las actividades con imagen suelen adolecer este fallo, por eso es fundamental siempre asignar tareas a los estudiantes.

Por otra parte, la falta de infraestructuras puede ser un gran inconveniente. Si no tenemos sala con proyector es difícil salvar esta dificultad. Sin embargo, si la dificultad principal es la falta de conexión a Internet, será fácilmente solucionable descargando previamente el material, algo que también resulta útil, pese a que tengamos conexión a Internet porque siempre puede darse cualquier eventualidad. Por ello hemos desarrollado en el anexo XIII una guía descriptiva de cómo se puede descargar material audiovisual para usarlo en clase sin problema.

Un gran inconveniente podría ser también la dificultad que el material audiovisual tenga para el alumnado. Álvarez Valdés y Gómez Sacristán (2004) señalan que esta dificultad es evidente en tanto que se trata de un material que va dirigido a un público nativo. Según estas autoras, solo podríamos exponer al aprendiente a un input que supere levemente su nivel lingüístico porque de lo contrario sería contraproducente, en tanto que afectaría indiscutiblemente la autoestima del alumnado. Por ello, el trabajo del profesor es aquí imprescindible, ya que debe preparar una explotación adecuada teniendo en cuenta el nivel, así como las necesidades e intereses y centrarse en aquellos aspectos que son los correspondientes al nivel del grupo. Esa dificultad se ve acrecentada por el lenguaje, casi siempre coloquial del cine y las series de televisión, según afirma Soler-Espiauba (2006: 204). Sin embargo, para nosotros, en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera y con estudiantes expuestos al lenguaje coloquial de las telenovelas latinoamericanas, pensamos que el lenguaje coloquial del cine español sería muy positivo para enriquecer la competencia comunicativa de los alumnos y sobre todo la competencia sociocultural. De todas formas, tenemos la opción de usar subtítulos que, como apunta Toro Escudero (2009), pueden resultar una

herramienta muy útil para desarrollar las estrategias de comprensión como veremos más detenidamente en el apartado 9.3., de la presente tesis.

Por otro lado, está también la poca naturalidad del medio audiovisual. El cine, aunque nos proporciona muestras de lengua reales, tal y como afirma Ruiz Fajardo (1994), no deja de ser poco natural en cuanto a su carácter dramatizado. De todas formas, nosotros consideramos que la esencia de la ficción es justamente imitar la realidad y crear una verosimilitud con la misma. Asimismo, consideramos que las interacciones que se producen en el aula, así como otro tipo de material, no deja de ser también poco natural, por lo que esta desventaja podría generalizarse a más herramientas y situaciones dentro de la clase de E/LE.

Otro inconveniente, especialmente en contextos de no inmersión, podría ser la falta de preparación del docente. Gómez Vílchez (1990) apunta que a veces los profesores reproducen una película sin ningún tipo de presentación, de planificación ni de secuenciación, es decir, que usan el material audiovisual para rellenar espacio en clase o en la programación de aula pero sin ningún objetivo didáctico y sin asignar ningún tipo de tarea a los estudiantes. Esto puede estar causado por la poca importancia que se le ha dado a este tipo de materiales, pero este inconveniente puede ser suplido con una buena preparación por parte del docente y con el uso de materiales ya preparados por profesionales en el ámbito de la enseñanza de E/LE. El docente tiene que planificar previamente las actividades con el fin de alcanzar los objetivos que se propone, teniendo en cuenta el nivel, la capacidad y las necesidades del grupo. Corpas Viñals (2001) indica que es necesaria más de una visualización del documento para una correcta planificación, lo cual requiere una cantidad de tiempo importante. Para ello, esta autora, nos propone algo que ya hemos mencionado: usar la ingente cantidad de material que ya está a nuestra disposición en el mercado y en Internet.

A modo de recapitulación, podríamos decir, al igual que Egan y Ewan (1998: 75, citados en Saiz Mingo (2011:4)), que el material audiovisual "nos permite revisualizar la oralidad y los códigos y lenguajes primarios" y además, como proponen Del Río y Álvarez (1994: 282):

Ahondar en las raíces profundas de la comunicación audiovisual supone recuperar lo no alfabético, aunque siga siendo central en la comunicación, para construir desde ahí nuestra comprensión de lo específico y visual.

Entre lo no alfabético podemos mencionar los sentimientos derivados de situaciones y personajes concretos. Esto es, desde el punto de vista didáctico, una herramienta más que útil para poder desarrollar la competencia sociocultural y la pragmática intercultural de nuestros estudiantes. El hecho de elegir material audiovisual para la elaboración de este trabajo se debe a la naturaleza de ese tipo de discurso, que permite recoger situaciones con una variedad de elementos pragmáticos que pueden ser analizados. Así, Baiz Quevedo (2006: 3) afirma:

Creemos que el estudio pragmático y en particular, el análisis de la fuerza ilocucionaria puede arrojar luz sobre eso que la intuición del guionista y del analista dramaturgico llama la "fuerza" o la "tensión" de los diálogos. Un diálogo fuerte es quizás, un diálogo ilocucionariamente cargado y/o fuertemente preñado de potencia implicativa (de su posibilidad de convocar implicaturas).

Es por ello que en el presente trabajo proponemos trabajar con material audiovisual, ya que nos va a permitir elegir contenidos concretos del apartado "Saberes y comportamientos socioculturales" del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, más concretamente aquellos que, según hemos visto, están más ausentes en los manuales utilizados en las aulas de la Universidad de Tirana, que son los del sub-apartado "Relaciones Interpersonales" que es, además, el que ofrece más contenidos relacionados con nuestro ámbito de estudio y nuestros objetivos, tales como las horas en las que se puede hacer una llamada telefónica, la minimización de halagos, las invitaciones para

tomar café, las conversaciones con desconocidos en transportes públicos en viajes de largo trayecto, etc.

El cine permite que el alumno se pueda sentir inmerso e identificado en un tipo de situaciones a las que tiene o tendrá que enfrentarse en una lengua que no es su lengua materna. Ahora bien, siempre que pensamos en la visualización de videos, especialmente de películas, series o documentales nos planteamos si deben o no tener subtítulos. En el siguiente apartado profundizaremos en dicha cuestión.

9.3. Subtítulos: reflexiones sobre su uso

Una de las dudas sobre la utilización del video en el aula ser el uso o no de los subtítulos.

En la tabla de autoevaluación de la comprensión auditiva del *MCREL*, el uso de la televisión y las películas se menciona a partir del nivel B2. ¿Esto quiere decir que debemos ofrecer actividades con esta herramienta a partir del nivel B2? Pensamos que el *MRCEL* estima como normal entender un programa de televisión a partir del nivel B2, más que otra cosa, porque el estudiante tiene ya suficientes recursos para entender todos los elementos que estas fuentes auténticas ofrecen.

Uno de los elementos que tenemos que decidir es si el video tiene que estar subtítulo o no, porque queremos utilizar el video incluso para los niveles iniciales y no sólo en los niveles intermedios y altos, y hay que decidir si optar por el subtítulo es algo que ayuda o al contrario. Para Brandimonte (2003: 877), el subtítulo es importante y necesario cuando los estudiantes están en un nivel intermedio y todavía muestran carencia en la comprensión de las variaciones lingüísticas.

Si volvemos a referirnos a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en Albania y la política de las televisiones, todo programa extranjero se estrena con

subtítulos en albanés, o se siguen las cadenas extranjeras sin la ayuda de los subtítulos. Al principio de este trabajo (capítulo 1, apartado 1.2.) hemos analizado la importancia de los subtítulos y las ventajas que ofrece más que el uso de subtítulos, el estreno en versión original de programas y películas extranjeros. A partir de eso concluimos que los alumnos albaneses están acostumbrados a los subtítulos en albanés o a la versión original sin subtítulos.

Además, sin entrar en un análisis minucioso, ya que no está entre nuestros objetivos, pensamos que más que hacer que un video sea lo más fácil posible para un nivel, por ejemplo añadiendo los subtítulos, lo que el profesor debería hacer es encontrar un video que coincida con el nivel de los alumnos y sobre todo que todas las actividades previas, durante y después coincidan con dicho nivel y con los objetivos didácticos de la clase.

Dadas las ventajas evidentes del uso del material audiovisual vamos a pasar en el siguiente apartado a hacer un análisis sobre cómo elegir el material basándonos en diferentes documentos y teorías.

9.4. Material audiovisual: qué material seleccionar y por qué

Es inevitable comenzar con el *MCREL* (2001) como punto de partida. En este documento que rige la enseñanza de idiomas encontramos un listado de actividades de comprensión auditiva que nos es útil por el tipo de documentos que se mencionan y del que podemos partir para hacer una selección¹³²:

- Escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.);

¹³² En el Anexo XII se recogen las tablas de autoevaluación para la comprensión auditiva que presenta el *MCERL* donde se puede observar, entre los criterios, el tipo de documentos que se espera que escuche el alumno según su nivel.

- Escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine);
- Escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.);
- Escuchar conversaciones por casualidad, etc.

Como podemos observar, entre los documentos que se mencionan para ser objeto de la comprensión auditiva y que puede ser llevados al espacio del aula con formato audiovisual, que es el objeto de nuestra investigación, están: el cine, la televisión (incluyendo series, programas y anuncios publicitarios) e información (telediarios).

A este respecto, Soler-Espiauba (2006: 204) dice que los dos puntos esenciales a tener en cuenta a la hora de elegir el material audiovisual son: la adecuación del material a los aprendientes con los que se opera y la cuidadosa selección de materiales en los que basar las tareas. Pensamos que también es relevante a la hora de escoger el material audiovisual tener en cuenta el perfil del profesor que enseña E/LE en Albania. Así, Soler-Espiauba (2006: 17) divide los profesores, a los que se dirige su libro *Contenidos culturales en la enseñanza del español como segunda lengua*, en estas categorías:

- Profesor hispanohablante español;
- Profesor hispanohablante latinoamericano;
- Profesor hispanohablante residente en España o América Latina;
- Profesor hispanohablante no residente en España o América Latina;
- Profesor no hispanohablante con larga inmersión en una cultura hispanohablante;
- Profesor no hispanohablante con escasa experiencia en países hispanohablantes;

A partir del perfil del profesor albanés que hemos diseñado en el capítulo 6 del presente trabajo, las dos categorías más comunes en Albania son: a) profesor hispanohablante español y b) profesor no hispanohablante con escasa experiencia en países hispanohablantes. Sin querer volver a repetir las conclusiones del capítulo 6, ya que la mayoría de los profesores pertenecen a la categoría b, pensamos que el uso del material audiovisual con la adecuada explotación didáctica podría mejorar notablemente la competencia comunicativa de los alumnos albaneses.

Continuando ahora de forma más detallada con el tipo de material audiovisual, vamos a partir de la opinión de Rojas Gordillo (2001), que destaca el esfuerzo en la preparación para la visualización de una película completa por parte del profesor y del nivel de competencia lingüística del alumno, que tiene que ser elevada, pero aconseja su uso para tratar temas generales siempre y cuando se planifique una tarea final y se disponga de tiempo. Para la falta de tiempo, Santos Asensi (2007) nos propone ver tan solo fragmentos de películas o cortometrajes. Esta opinión también es defendida por Ruiz Fajardo (1994), que opina que la visualización completa no es aconsejable para grupos que no estén acostumbrados a este tipo de actividad, como es el caso de los estudiantes de español de la Universidad de Tirana. Corpas Viñals (2001) es más concreta, desaconsejando ver películas completas, y también indica que la duración recomendada ha de ser de fragmentos de entre 5 y 10 minutos. Así, para Santos Asensi (2007), el tiempo recomendado, tiene que ser de entre 2 y 5 minutos, tiempo al que se adaptaría un corto o un tráiler.

La opción del cortometraje es muy aplaudida entre los expertos, ya que muchos autores, entre ellos Ontoria Peña (2007), piensan que la fragmentación de películas, además de restar valor artístico a las mismas, hace que el alumno no llegue a implicarse con la historia, por ello, también aconseja el uso de cortometrajes. Otra ventaja a favor

del corto es que por su duración es más fácil de seguir y tiene menos cambios de espacio y tiempo. Ese menor esfuerzo de comprensión también lo resalta Soriano Fernández (2009), junto con la agilidad y la rapidez de los cortos frente a la película.

Alicia Velasco Pintanell (2012) en su artículo “El soporte audiovisual en la clase de E/LE: El uso de las series”, se basa en su experiencia en un país de los Balcanes. La autora describe su estancia profesional en Bosnia Herzegovina y cuenta las muchas telenovelas hispanohablantes que se estrenaban en las televisiones del país y cómo los alumnos podían comprender y expresarse en español sin haber ido nunca a clase de español. Su experiencia es muy parecida a la de Albania y una vez más tenemos la confirmación de que las telenovelas, por carentes que sean en contenidos socioculturales u otros, hacen que las personas en un contexto determinado puedan aprender el idioma meta. Aunque, por supuesto, tienen que ver también otros elementos que hemos mencionado anteriormente: el estreno en versión original, la predisposición y la necesidad de un pueblo pequeño para aprender otros idiomas, la lengua materna del aprendiente y su cercanía con la lengua y la cultura meta, etc.

Además, como también confirma Velazco Pintanell (2012: 2), las teleseries funcionan muy bien en los niveles bajos, en contra de lo que muchos opinan. De todos modos, si las teleseries han funcionado, por lo menos en Albania, es por razones como las que mencionamos más arriba (estreno en versión original, la lengua materna, etc.), y razones de otro tipo, como los conocimientos previos de la lengua italiana, la pobreza de la programación de las televisiones o la frecuencia con la que se estrenaban las telenovelas hispanohablantes, y la mentalidad del pueblo. Por ejemplo, como ya se ha mencionado en el apartado 1.2., todavía en Albania, las mujeres no pueden salir tanto como los hombres, así que quedándose en casa lo único que podían hacer, cuando aún no existían los *smartphones* y las redes sociales, era ver la televisión.

Nosotros creemos en las series y en su uso como material audiovisual para enseñar la competencia sociocultural, por el registro coloquial, por los elementos de cultura y de la vida cotidiana que ofrecen, y con la esperanza de que los alumnos se enganchen y sigan la serie por cuenta propia.

También Brandimonte (2003: 879) ofrece como alternativa las series. Así, menciona *Cuéntame cómo pasó*, *Médico de familia*, etc. El autor añade a su lista los programas de humor, por ejemplo *El club de la Comedia*, ya que el humor en uno de los lenguajes más complicados de entender e interpretar para un extranjero. De hecho, los programas de humor, también en Albania, hacen referencia siempre a la actualidad política y social de un país, por esto pensamos que sin conocer el contexto y los personajes mencionados sería imposible reírse con lo que se dice. Para nosotros este tipo de material sería uno de los más complejos, con pre y post actividades muy bien diseñadas.

Brandimonte (2003: 878) refiriéndose a la televisión como fuente de material audiovisual en la clase de E/LE, propone utilizar los telediarios por la perfecta dicción, vocalización y ritmo lento, programas de tertulias, magazines y de corazón porque se adaptan perfectamente para empezar a profundizar en los fenómenos fonéticos que se apartan de la norma estándar. También propone programas como el concurso *Gran Hermano*, porque ofrecen un escorzo auténtico de la vida cotidiana de los jóvenes españoles, donde el contenido lingüístico y extralingüístico ofrece material en abundancia.

Por su parte, Ramos Álvarez en su artículo “La comprensión audiovisual: una nueva “visión” (2011), propone como fuentes de material para el desarrollo de la comprensión audiovisual en la clase de E/LE, escenas de películas, partes meteorológicos, noticias y entrevistas de televisión. Otras posibilidades serían los

anuncios publicitarios (Seseña Gómez, 2006) o *sketchs* (Vázquez Tavares, 2007), que gozarían de un breve período de tiempo por lo que con los beneficios de cualquier material audiovisual y las ventajas de la brevedad del cortometraje podrían ser insertados en la programación del aula.

Como vemos, las opciones son muy variadas y hacer un uso justificado según nuestros objetivos será lo que dé sentido a la elección.

Por otro lado, ya que en el capítulo 10 presentaremos actividades didácticas a partir de fragmentos de videos, hemos pensando ofrecer en el Anexo XIV de la presente tesis una descripción detallada de cómo podemos conseguir material audiovisual para llevar al aula: tanto sitios *web* como herramientas de descarga y gestión de videos. Hemos pensando proponer un programa para conseguir material audiovisual que, contando con las limitaciones existentes en la conexión a internet en la Universidad de Tirana, funciona siempre según nuestra experiencia y que se usa de forma efectiva e intuitiva. Eso sí, sin meternos en el amplio campo de los TICS en la enseñanza de las lenguas extranjeras, nuestra humilde aportación es concreta para llevar material audiovisual a la clase de E/LE.

Abordados ya todos los aspectos teóricos y prácticos relacionados con el uso de la herramienta del video en la clase de E/LE, pasaremos en el siguiente capítulo a concretar de forma práctica todos estos elementos realizando una serie de propuestas didácticas que servirán para desarrollar la competencia sociocultural del alumnado de español de las aulas de la Universidad de Tirana.

10. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL A TRAVÉS DE MATERIAL AUDIOVISUAL



133

10.1. Justificación y contextualización

Las propuestas didácticas presentadas en esta investigación obedecen a las necesidades de los alumnos detectadas en el capítulo 7, teniendo en cuenta, además, las creencias y metodología utilizada por profesorado de la Universidad de Tirana revisadas en la encuesta presentada en el capítulo 6. Por otro lado, nos basamos en las carencias detectadas respecto a los contenidos socioculturales de los manuales usados en la actualidad, analizados en el capítulo 8 (8.2.). Consideramos también el sub-apartado de “Relaciones interpersonales” del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008), del apartado “Saberes y comportamientos socioculturales” y el sub-apartado “La unidad familiar: concepto y estructura”, del apartado “Condiciones de vida y organización social”, de los que partimos para plantear los contenidos que van a ser desarrollados en las propuestas didácticas.

Asimismo, nos basamos en el hecho de que los estudiantes de la Universidad de Tirana de nuestro estudio, tal y como se ha comentado, están familiarizados con la comprensión audiovisual, competencia que normalmente desarrollan en casa al ver series en español, principalmente de origen latinoamericano, por ello se parte de esta habilidad que ya tienen desarrollada y que forma parte de su ocio y tiempo libre, y que, por tanto, consideran motivadora.

Partiendo de esta justificación, debemos plantearnos unos objetivos para alcanzar, que pasamos a enumerar en el siguiente apartado.

10.2. Objetivos

Los objetivos de las propuestas didácticas presentadas en el apartado 10.6., de la presente tesis son los que se enumeran a continuación:

1. Proponer tareas que trabajen contenidos socioculturales específicos ausentes en los manuales que se utilizan en la actualidad en la Universidad de Tirana.
2. Ampliar el repertorio de actividades que tiene actualmente el profesorado de la Universidad de Tirana.
3. Facilitar al alumnado la resolución de problemas de tipo sociocultural en la lengua meta.

Para conseguir estos propósitos debemos tener en cuenta en todo momento el nivel de los estudiantes, es por ello que, en el siguiente apartado, vamos a hacer una descripción detallada de los descriptores propios del nivel B2 que es el que nos interesa para las propuestas didácticas de la presente tesis.

10.3. Nivel de competencia de los destinatarios

Como ya se ha determinado en la presentación del perfil del estudiante (apartado 3.1.3.), el nivel que tienen algunos de los estudiantes cuando llegan a la Universidad de Tirana es aproximadamente de un A2 y, dado el número de horas que tienen por semana (un total de 5), se estima que al terminar el primer año terminen siendo usuarios del nivel B2 con el objetivo de que puedan seguir la asignaturas del segundo y tercer año con efectividad, ya que en estos años no reciben clases de español como lengua extranjera, como puede observarse en el programa académico en el Anexo V. Por tanto, las actividades propuestas, dada la heterogeneidad de niveles dentro de una misma clase, pero teniendo en cuenta el supuesto nivel que se espera de ellos al comenzar y terminar, se enmarcan en el nivel B2 del *MCERL*.

Este documento establece para este nivel lo siguiente:

Usuario independiente	B2	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. - Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. - Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
------------------------------	-----------	---

Cuadro 14. Descripción del *MCREL* para un hablante B2 de una LE (2002)

También queremos recoger en este capítulo la descripción de las destrezas lingüísticas que hace el *MCERL* del nivel B2:

DESTREZA	NIVEL B2
Interacción oral	<ul style="list-style-type: none"> -Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. -Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.
Expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> -Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. -Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
Expresión escrita	<ul style="list-style-type: none"> -Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. -Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. -Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.
Comprensión auditiva	<ul style="list-style-type: none"> -Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. -Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. -Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
Comprensión de lectura	<ul style="list-style-type: none"> -Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. -Comprendo la prosa literaria contemporánea.

Cuadro 15. Descripción de las destrezas lingüísticas del nivel B2 (*MCERL* 2002)

En el *MCERL* encontramos, asimismo, una descripción cualitativa del uso de la lengua hablada en el nivel B2:

Aspectos cualitativos	B2
ALCANCE	-Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.
CORRECCIÓN	-Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.
FLUIDEZ	-Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.
INTERACCIÓN	-Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Colabora en debates que traten temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.
COHERENCIA	-Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.

Cuadro 16. Descripción cualitativa del uso de la lengua hablada del nivel B2 (*MCERL*, 2002)

Dado que nuestro estudio se centra en la competencia sociocultural, hemos visto oportuno aportar y tener en cuenta, también las definiciones del *MCERL* para hablantes del nivel B2 en la tabla *Adecuación Sociolingüística* que presenta este documento en su capítulo 5.

Usuario independiente	B2	<ul style="list-style-type: none"> -Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. -Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. -Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
------------------------------	-----------	--

Cuadro 17. Definición de la adecuación lingüística del hablante B2 (*MCERL*, 2002)

Siguiendo estos parámetros, y para alcanzar la consecución de los mismos, vamos a pasar en el siguiente apartado a justificar el enfoque metodológico que va a regir el diseño de las propuestas didácticas del apartado 10.6., de la presente tesis.

10.4. Justificación del enfoque adoptado

Podemos afirmar que el enfoque por el que se rigen las propuestas didácticas de la presente tesis es el enfoque comunicativo, en tanto que con este «modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE» (*Diccionario de términos clave de E/LE*, 2008) y es por ello que usaremos materiales reales, es decir, material audiovisual sin adaptar, emitido en las pantallas españolas.

Partimos de la consideración de que la comunicación es un proceso y no un producto, por eso, nuestro propósito es que se realicen tareas reales en las que la lengua sirva como instrumento pero nunca como fin, tal y como ocurre en la vida real cuando tenemos que comprar un billete de avión, redactar una carta de reclamación o agradecer una invitación.

Para que la realización de tareas lleve implícito un uso real de comunicación su diseño necesita regirse por tres principios fundamentales, según el *Diccionario clave de términos de E/LE* (2008):

- a)** Libertad de expresión: ya que el hablante decide cuál es el contenido, es decir, qué va a decir, y cómo va a decirlo teniendo en cuenta el tono, el momento, etc.

b) Retroalimentación¹³⁴: por las reacciones verbales y no verbales del interlocutor sabemos en qué medida está consiguiendo el alumno tener una comunicación efectiva.

c) Vacío de información¹³⁵: tiene que haber una necesidad real de comunicación, es decir, cada alumno necesita de su compañero para poder realizar su propia tarea.

En tanto que nuestras propuestas didácticas cumplen estos tres principios, podemos decir que la metodología utilizada es la comunicativa. No obstante, no podemos dejar de tener en cuenta que también se ha tenido en consideración el enfoque por tareas.

Este enfoque, introducido en la enseñanza del español por Zanón (1990), Hernández y Zanón (1990) y Zanón y Estaire (1992), constituye no una contradicción al enfoque comunicativo, sino más bien una forma de plantear la secuenciación de unidades didácticas y la forma en la que se concibe una actividad, aquí, llamada tarea. Este tipo de actividades no consisten en estructuras sintácticas, sino en el uso real de la lengua, siendo los procesos de aprendizaje, procesos de comunicación necesariamente.

Lo que nos interesa de este enfoque, basándonos en el cuerpo teórico de esta tesis, es que se tienen en cuenta tanto los contenidos necesarios para la comunicación, como los procesos y, por tanto, se considera que, tal y como siempre ha defendido desde la pragmática, la comunicación no es solo codificación y decodificación de mensajes, sino interpretación y, por tanto, implica la necesidad de conocer el contexto.

¹³⁴ Según el *Diccionario de los términos clave de E/LE* del Instituto Cervantes, la retroalimentación es la reacción que produce el discurso de una persona en sus interlocutores, los cuales la manifiestan por medios tanto lingüísticos como paralingüísticos. En el discurso generado en el aula, la retroalimentación puede afectar tanto al contenido de la comunicación como al proceso de aprendizaje que se desarrolla mediante aquella. (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/retroalimentacion.htm)

¹³⁵ Según el *Diccionario de los términos clave de E/LE* del Instituto Cervantes, por vacío de información se entiende una situación comunicativa en la que la información sólo la conoce uno o algunos de los que están presentes. Es un método que mejora el proceso de adquisición de una lengua extranjera porque el alumno está más cerca a la comunicación real a la que se supone que se enfrentará fuera del aula. El enfoque por tareas propone la ejecución en el aula de ejercicios con vacío de información. (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vaciainformacion.htm)

Para sintetizar de forma esclarecedora, vamos a usar la definición de tarea que hace el *Diccionario de términos clave de E/LE* (2008):

- Una tarea es una iniciativa para aprender y consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de la vida real.
- Una tarea tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
- Las tareas son abiertas, tanto en su desarrollo como en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos.
- Las tareas requieren de los alumnos una atención primordial al contenido de los mensajes.
- Las tareas facilitan un tiempo para la atención a la forma lingüística.

Por tanto, en las propuestas didácticas que se presentarán se tendrán en cuenta tanto la metodología comunicativa, como el enfoque por tareas.

Hay que señalar que dos de las propuestas didácticas están relacionadas estrechamente con contenidos de tipo pragmático y de factores socioculturales más ausentes en los métodos usados en la Universidad de Tirana. Mientras que la tercera, sobre la familia española, abarca contenidos propuestos por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y se relaciona con los análisis didácticos elaborados a lo largo de la presente tesis. Esta propuesta, aunque recoge contenidos que aparecen en los manuales que se usan en la Universidad de Tirana, pretende ser un enfoque alternativo a la visión tradicional que se propone de los mismos, una visión más comunicativa y por ello, se ha pensado interesante proponerla al profesorado como modelo de rediseño de la tareas que ya se proponen en los manuales.

En la elaboración de las propuestas didácticas hemos tenido en cuenta las preferencias metodológicas y temáticas expresadas por los profesores que ejercen en Albania, expuestas en el capítulo 6 de la presente tesis. Casi todos los profesores piensan que los materiales audiovisuales son imprescindibles para la adquisición de la

competencia sociocultural en la enseñanza formal de una lengua extranjera. Además, en nuestras propuestas, como ya habíamos dicho previamente, hemos recurrido al video, al que los estudiantes albaneses están acostumbrados fuera del aula.

La mayoría de los profesores han afirmado que no tienen un momento preciso en el cual trabajan la competencia sociocultural y en el caso de nuestras propuestas, podrían añadir las actividades propuestas a sus clases, a sus materiales habituales, en sesiones completas. Las actividades propuestas son casi todas para trabajar en pareja o en grupo, coincidiendo de esta manera con los gustos expresados por los profesores en la encuesta. Partiendo de todos estos elementos concretos, resultado de nuestra investigación, humildemente confiamos que las actividades didácticas propuestas sean útiles a los que enseñan y a los que aprenden E/LE en Albania y que les permitan hacer una reforma a nivel didáctico por trabajar más en la línea de las metodologías más actuales y, en particular, trabajar de forma más explícita y completa los contenidos socioculturales.

En el siguiente apartado, vamos a hacer una descripción detallada de cómo la elección de los enfoques mencionados afecta a la estructura de las propuestas didácticas.

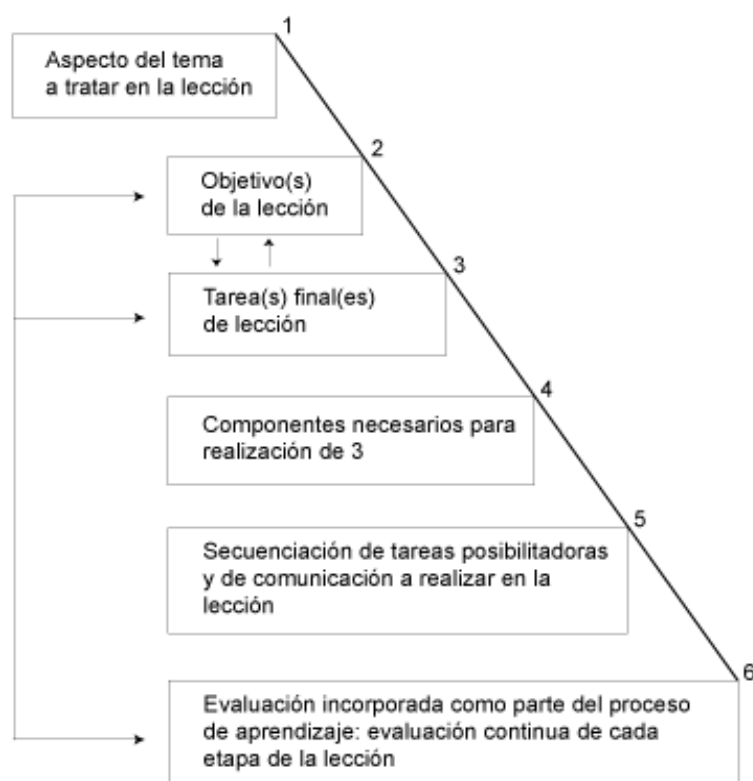
10.5. Estructura de las propuestas didácticas

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, adoptar el enfoque por tareas tiene una importancia clave en la secuenciación y diseño de las actividades realizadas en el aula. Nosotros no partiremos de un análisis de la lengua para pasar a la interiorización, sino lo contrario: partiremos de la necesidad de resolver una tarea y se proporcionarán los elementos necesarios para poder realizarla. Es decir, se comienza por actividades donde se deban realizar tareas comunicándose y mediante ellas se harán actividades de descripción de la lengua, que dada la índole de nuestra tesis, así como

nuestro objetivo, la enseñanza de contenidos socioculturales, serán más de carácter funcional que gramatical.

Las unidades tienen un tiempo estimado diferente, ya que algunas se consideran unidades independientes y otras complementarias al uso del manual, de ahí la variabilidad de su extensión. Lo que sí se tiene en cuenta es la duración de las sesiones de clase en la Universidad de Tirana, que son de 55 minutos, pudiendo haber varias sesiones seguidas el mismo día (hasta 3).

Para diseñar nuestras propuestas didácticas, por tanto, hemos seguido el esquema propuesto por Zanón y Estaire (1990: 77):



Cuadro 18. Esquema para el diseño de una tarea (Zanón y Estaire 1990: 77)

Vamos a explicar este gráfico con un ejemplo práctico de una de nuestras propuestas. Lo primero que haremos será determinar el tema de la misma, por ejemplo, las relaciones entre los miembros de la familia. Seguidamente especificaremos los objetivos de la propuesta, que en este caso son: conocer los tipos de unidad familiar

predominantes; cómo ha evolucionado el concepto de familia; conocer el concepto de familia; y conocer los comportamientos familiares relacionados con las jerarquías. A continuación se determina cuál es la tarea final para realizar al final de la propuesta; en el caso que nos ocupa, consiste en la escritura e interpretación de una pequeña obra de teatro basándose en un tipo de familia y prestando atención a los distintos roles y sus posibles problemas. Después marcamos los contenidos que son necesarios para la realización de dicha tarea trabajándolos con una serie de lo que Estaire y Zanón (1990) denominan “tareas posibilitadoras”. Por último, se hace una autoevaluación de los contenidos vistos.

Asimismo, para facilitar la labor del docente que quiera hacer uso de las propuestas aquí presentadas les vamos a ofrecer como guía, en el apartado “Guía detallada de la unidad didáctica para el profesor”¹³⁶, el esquema que presentan Estaire y Zanón en “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo” (1990: 78), por parecernos muy completo y práctico:

Título de la unidad:
 Objetivo(s) de lección: Al final de la lección los aprendices
 en relación a (tema o subtema)

1 Paso nº	2 Tiempo estimado	3 Actividad de los alumnos	4 Actividad del profesor(a)	5 Interacción	6 Destrezas usadas	7 Recursos, medios, apoyos	8 Contenido
1							
2							
3							
4							

Cuadro 19. Esquema para la secuenciación de las unidades didácticas
 (Zanón y Estaire 1990: 78)

Para los alumnos, tal y como proponen los mismos autores, se “traducirá” el anterior esquema al lenguaje del alumno por considerarse más práctico, ofreciéndoles las respuestas a las preguntas que se plantean a continuación con el objetivo de que los

¹³⁶ Las guías de las tres unidades didácticas se pueden consultar en el anexo XV de la presente tesis.

estudiantes tengan claro qué tienen qué hacer, sobre qué, con qué, con quién, en cuánto tiempo y sobre, todo, por qué (2008:79):

Fecha:					
1 ¿Qué haré? o ¿qué hice?	2 ¿Sobre qué? (tema)	3 ¿Cómo/Con quién?	4 ¿Con qué recursos/ medios/ apoyos?	5 ¿Por cuánto tiempo?	6 ¿Con qué objetivo?

Cuadro 20. Esquema de las unidades didácticas versionado para los alumnos
(Zanón y Estaire 2008: 79)

10.6. Justificación de la falta de evaluación de las unidades didácticas

El siguiente paso para la investigación sería la evaluación del funcionamiento de las unidades didácticas para comprobar su resultado. Sin embargo, este paso no se ha podido llevar a cabo porque la autora de esta tesis no estaba ejerciendo como profesora de E/LE durante la última fase de su investigación y era imposible encontrar horas disponibles del curso para poner en práctica las unidades.

De todos modos, pensamos que los objetivos principales de esta tesis, que son el análisis de la enseñanza de E/LE en la Universidad de Tirana en todos sus elementos y el de intentar funcionar como una guía para poder mejorar la adquisición de la competencia sociocultural, se han cumplido exitosamente, así que confiamos humildemente en los buenos resultados de las actividades porque reúnen los requisitos necesarios para ello, si tenemos en cuenta el resultado de las encuestas hechas a profesores y alumnos (capítulos 6 y 7), y el análisis de los materiales que se utilizaban en los años en los que se llevó a cabo esta investigación (capítulo 8).

Determinadas todas las pautas que seguiremos, vamos a pasar en los siguientes apartados a presentar las dos propuestas que esperemos que se puedan adaptar también a cualquier otro público de aprendientes de E/LE que aprenden en contexto de no inmersión.

10.7. Tres propuestas didácticas

10.7.1 Propuesta número 1: ¿Pedir más que un cura?

Justificación de la unidad didáctica

Esta unidad didáctica también se ha realizado teniendo en cuenta contenidos socioculturales que no suelen aparecer en los manuales pero que se contemplan en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. El objetivo es demostrar al profesorado que, aunque no haya material específico, se puede crear un material propio escogiendo un tema concreto que trabaje la competencia sociocultural y hacer una serie de actividades relacionadas con él. Las actividades propuestas, en este sentido, pueden ser adaptadas a diferentes contenidos del mismo tipo (por ejemplo, actos de habla diferentes al propuesto, como hacer peticiones).

Actividad 1

Imagínate en una situación como la de la fotografía. Llevas ya esperando una hora el autobús al igual que otra gente. ¿Sería normal hablar con esa gente en Albania, aunque no la conozcas? Coméntalo con tus compañeros.



137

¹³⁷ Google imágenes.

Actividad 2

A continuación vas a ver un fragmento^{138/139} de la película *Ocho apellidos vascos*¹⁴⁰ (2014):



Comenta con tus compañeros las siguientes preguntas:

¿Los protagonistas del video, se conocían de antes?
¿Por qué se acerca la mujer al asiento del hombre?
¿Por qué pensáis que sabe la mujer que el hombre es de otra comunidad autónoma diferente al País Vasco, donde tiene lugar el encuentro?
Al final del fragmento la mujer se lamenta por tenerse que bajar "ya que estaba cogiendo confianza". ¿Crees que algo así es posible en Albania?
Si tuvieseis que trasladar este video a la realidad albanesa, ¿qué cambiaríais?
¿Has tenido alguna vez alguna experiencia parecida a la del video?

Actividad 3

Ahora vais a ver otro fragmento, esta vez de la serie *Allí abajo*¹⁴².



¹³⁸ Todos los videos de la presente tesis se encuentran descargados en el CD que la acompaña.

¹³⁹ Las transcripciones de todos los videos del presente trabajo se encuentran en el anexo XVI.

¹⁴⁰ https://www.youtube.com/watch?v=_OSimJbngLk (Última consulta 23 de mayo de 2015). Minuto: 13:15-15:25

¹⁴¹ Idem.

¹⁴² http://www.atresplayer.com/television/series/alli-abajo/temporada-1/capitulo-1-capitulo_2015040600367.html (última visualización 25/05/2015). Minuto 16.48-17:52

¹⁴³ Google imágenes.

Comenta con tu compañero las siguientes cuestiones:
¿Qué problema tienen la madre y el hijo del video?
¿Cómo lo solucionan?
¿Cuántas personas intentan explicar a los protagonistas por dónde se tiene que ir a la catedral?
¿Consideras normal el hecho de que alguien ofrezca su ayuda sin pedírsela y sin conocer a la otra persona?
¿Podría darse esta situación en Albania?

Actividad 4

Ahora vas a ver los fragmentos de dos series y de una película. Completa los cuadros en función a lo que entiendas. Después compara tus respuestas con las de tu compañero.



144



145



146

	Cuéntame cómo pasó ¹⁴⁷	La flaqueza del Bolchevique ¹⁴⁸	Los misterios de Laura ¹⁴⁹
¿Cuál es la relación entre los interlocutores?			
¿Qué piden?			
¿Tendrían que pedir eso de la misma forma si estuvieran en Albania?			

¹⁴⁴ Google imágenes.

¹⁴⁵ Ídem.

¹⁴⁶ Ídem.

¹⁴⁷ <http://www.rtve.es/alacarta/videos/cuentame-como-paso/cuentame-como-paso-t16-unidos-capitulo-277/2978969/> (Última visualización 25/05/2015). Minuto: 11:45-12:10.

¹⁴⁸ https://www.youtube.com/watch?v=ooW7W13rL_w (última visualización 25/05/2015). Minuto: 47:55-48:47.

¹⁴⁹ <http://www.rtve.es/alacarta/videos/los-misterios-de-laura/misterios-laura-t1-capitulo-3-laura-misterio-coartada-perfecta/1709769/> (última visualización 25/05/2015). Minuto: 09:46-10:01.

La forma en la que hace la petición cada uno de los personajes es diferente. A continuación te presentamos algunas estrategias que se pueden usar para hacer peticiones. Indica cuál de ellas se usa en cada uno de los videos.

Estrategias para hacer peticiones		
Ofrecimiento de alternativas de la petición como pregunta	Uso de <i>por favor</i> Disculpa anterior a la petición	Promesa de compensación Cumplidos
palabras cariñosas	Diminutivo	Indirectas
Cuéntame cómo pasó	La flaqueza del Bolchevique	Los misterios de Laura

Actividad 5

Imagina la siguiente situación: Te vas de viaje una semana y tienes que pedirle a un amigo que vaya todos los días a tu casa para sacar a tu perro. Tu casa está a 50 minutos en autobús de la suya y, además, es alérgico al pelo de perro. Escribid por parejas algunas posibles peticiones para esta situación, completando el cuadro.




Tipo de estrategia	Tu petición
Ofrecimiento de alternativas	
Uso de <i>por favor</i>	
Promesa de compensación	
Fórmula de la petición como pregunta	
Disculpa anterior a la petición	
Cumplidos	
Uso de palabras cariñosas	

Actividad 6

Elige a un compañero, imaginad que sois españoles, e interpretar las siguientes situaciones. Uno cogerá las tarjetas A y otro, las B.

ALUMNO A	ALUMNO B
Situación 1	
Has olvidado las llaves de casa y tienes que pedirle a tu vecina que te deje entrar por su ventana. El problema es que es nueva y no la conoces.	Alguien llama a tu puerta insistentemente. Dice ser tu vecino.
Situación 2	
Es de noche, te has perdido y no tienes batería en el móvil. No hay nadie en la calle y tienes que llamar a una casa para que te dejen usar un teléfono.	Estás tranquilamente en tu casa, cuando de pronto llaman a la puerta.
Situación 3	
Te has quedado sin dinero y no tienes para pagar el autobús. Decides pedirselo a un desconocido.	Estás esperando el autobús y alguien se te acerca.
Situación 4	
Tu perro se ha escapado y ha entrado en una propiedad privada. Debes pedirle al guardia de seguridad que te deje entrar.	Eres guardia de seguridad de una propiedad privada en la que no puede entrar nadie. Se te acerca un desconocido.
Situación 5	
Te han robado la ropa mientras te bañabas desnudo en la playa y tienes que pedirle algo de ropa a un desconocido.	Estás paseando tranquilamente por la playa. Se te acerca un hombre desnudo y se pone a hablar contigo.

ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN

Tus metas			
Los contenidos eran fáciles			
Entiendo el contenido de los videos			
Las actividades han sido interesantes			
He trabajado en equipo			
Me he sentido autónomo realizando las actividades			
El profesor me ha ayudado en lo necesario			
Las instrucciones sobre lo que había que hacer eran sencillas			
He conocido aspectos de la cultura española que no conocía			
He podido ver las diferencias entre la forma de tratar a los desconocidos en Albania y España			
Me han gustado los fragmentos de video vistos			
Los fragmentos de video me han parecido interesantes			
Los fragmentos de video me han parecido útiles para conocer más el tema			
Conozco diferentes estrategias para hacer peticiones en español			
Sé qué tipo de conversaciones se pueden tener con desconocidos en lugares públicos			
Sé formular peticiones en español			
Sé actuar correctamente con desconocidos en español			
Me ha gustado hacer el juego de rol			

10.7.2 Propuesta número 2: Que no se te peguen las sabanas

Justificación de la unidad didáctica

Esta unidad se enmarca dentro del subapartado “Trabajo y economía” del apartado “Condiciones de vida y organización social”. Lo que se pretende con esta secuencia didáctica es, además de incluir todos los ítems que recoge el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008), trabajar todas las destrezas de forma integrada y usar el video como forma para dinamizar esta temática y hacerla más significativa para los estudiantes. Se presta especial atención a las tipologías textuales relacionadas con el mundo laboral: currículum vitae, carta de presentación y entrevista, por considerarse de especial relevancia para la inserción laboral. El trabajo en equipo y la negociación están también muy presentes, ya que consideramos que son la base de un aprendizaje autónomo y significativo.

Actividad 1

¿Dónde crees que van los personajes del video¹⁵⁰? ¿Qué tiene que ver el video con el título de esta unidad didáctica? Coméntalo con tu compañero.



Os puede ayudar...

Me parece que
Desde mi punto de vista
Creo que
Pienso que
Según lo que he leído + INDICATIVO
En mi opinión
A mi modo de ver
Opino que
Considero que
Yo diría que¹⁵¹

¹⁵⁰ Fragmento de la película *El método* (minuto 00.35 a 03.45)

¹⁵¹ Todos estos contenidos son estrategias de cortesía negativa para mitigar las afirmaciones u opiniones propias.

Actividad 2

Observa la siguiente secuencia¹⁵² y rellena con tu compañero la siguiente ficha.

¿Sabéis ya dónde iban los personajes del video anterior?	
¿Qué es el Método Grönholm?	
¿Cómo van vestidos los personajes?	

Actividad 3

Los personajes de la película son candidatos a un importante puesto en la empresa *Dekia*. A continuación encontraréis la oferta de trabajo a la cual se presentaron como candidatos, así como la ficha con la descripción de cada personaje. Decidid para quién es el puesto y por qué.

Director de Marketing para la empresa Dekia

Fecha:	30/04/15
Lugar:	Madrid (España)
Puestos vacantes:	1
Funciones:	La empresa Dekia ha abierto un proceso de selección para elegir a su director de Marketing. Las funciones que realizará serán: - Elaborar el plan de marketing de la empresa, así como la publicidad. - Clasificar los productos que van a promocionarse. - Organizar encuentros en ferias internacionales. - Control y seguimiento de ventas de los vendedores. - Asistencia como intérprete a reuniones comerciales, formación complementaria, etc.
Requisitos:	Los requisitos imprescindibles son: • Experiencia de al menos 3 años en el sector. • Titulación universitaria superior. • Nivel alto de inglés. Se valorará tener carné de conducir propio, Máster en Marketing y Publicidad y conocimiento de otras lenguas.
Se ofrece	orario: de lunes a viernes en jornada completa de 8 a 16. 30 con 30 minutos para comer. Salario: 30.000€/brutos año Lugar de Trabajo: Las Rozas (Madrid) Incorporación: julio de 2015.
Tipo de contrato:	Indefinido

¹⁵² Fragmento de la película *El método* (minuto: 04:04 a 06:45).

PERSONAJES



JULIO QUINTANA

Es un alto ejecutivo. En la empresa que trabajaba antes desarrolló un gran trabajo pero no fue leal, ya que denunció a la empresa aunque lo podía haber evitado. Eso provocó el despido de muchas personas. Es una persona que sabe trabajar en grupo y sabe defender bien su punto de vista. Tiene facilidad para solucionar problemas.



NIEVES MARTÍN

Es la candidata más joven. Sus grandes virtudes son la fortaleza en el ámbito profesional y la inteligencia. Persona con gran cultura general. Habla tres idiomas: español, inglés y francés. Es muy persuasiva y buena dando argumentos, aunque siempre son en su propio beneficio. Su flaco es que es débil, ya que es una persona muy sentimental.



CARLOS TERISTEGUI

Es un joven muy preparado y muy competitivo. Para defenderse, su estrategia es criticar los argumentos de los demás hasta hacerlos dudar. Es una persona bastante fría y calculadora.



JULIO QUINTANA

Es un alto ejecutivo poco paciente. Le gusta discutir sobre las decisiones de sus compañeros, mostrándose siempre desconfiado. Es muy crítico y sabe oponerse a las opiniones de los demás con argumentos muy específicos.



ANA PÁEZ

Mujer muy amable con todos sus compañeros demostrando tener una gran habilidad para las “Relaciones Interpersonales”. Es la que menos formación académica tiene. Cambia de opinión muy fácilmente y se siente muy insegura por su edad.



FERNANDO DE MONADA

Tiene habilidades para ser un buen líder, con argumentos válidos, y buenas dotes organizativas. Sin embargo, es una persona arrogante, orgullosa, impulsiva, y no sabe separar lo laboral de lo personal. Además, es machista y le gusta sabotear las decisiones de los demás en beneficio propio. Sus mejores argumentos son los que se basan en resultados efectivos, queriendo siempre demostrar que es el mejor candidato.



ENRIQUE LEÓN

Es una persona polifacética. Es bueno trabajando en equipo pero busca su propio beneficio aunque termine perjudicando a otros. Es una persona bastante indecisa y aunque domina muchos temas no puede defender sus ideas frente a otros en un debate. No es de confianza porque, como es muy nervioso, a la mínima delata a los demás. No sabe tomar decisiones correctas bajo presión.

Actividad 4

*Pasapalabra*¹⁵³ es un programa popular de la televisión española donde los concursantes tienen que demostrar sus conocimientos de cultura general. A continuación vais a ver un fragmento. Fijaos bien en la dinámica del programa porque después tendréis que elaborar vuestra propia prueba basada en el mundo del trabajo.

¹⁵³ <https://www.youtube.com/watch?v=CImTW132DM&list=PLqjs6reICQigQopTT19gPnaFAzBk9sCt3&index=2&nohtml5=False> (minuto: 0:15 a 0:57) (Última visualización 14/03/2015).

Algunas ideas para vuestra rueda...



Actividad 5

Ya conocéis suficientes palabras relacionadas con el mundo del trabajo. Ahora, por grupos, tendréis que elaborar vuestra propia oferta de empleo. ¡Cuánto más originales seáis, más candidatos tendréis!



Actividad 6

Es la hora de elaborar tu Curriculum Vitae. ¿Qué apartados pensáis que tiene que tener un curriculum? ¿Cómo puede ordenarse la información? Fíjate en este modelo¹⁵⁴ y elabora el tuyo propio. Si tienes alguna duda consulta a tus compañeros o a tu profesor.

¹⁵⁴ <https://cvexpres.com/plantillas/educacion/educacion-41-pdf.pdf> (Última consulta 16 de febrero de 2016.)



**Pérez
Alcalde
Natalia**

Fecha de nacimiento:
12 de Octubre de
1976

c/Madrizales, nº21,
4º2
C.P.: 02002, Madrid

Tlf: 620 000 000
913 000 000
Email:
natalia@hotmail.com



Experiencia Profesional

- 2007-actual Font Feel S.L.**
Dirección de gestión financiera y calidad, fidelización y mantenimiento de cartera.
- 2005-2007 Spic S.A.**
Contabilidad Analítica y Financiera del área de Contraloría

Formación Académica

- 2005-2008 Master International Finance**
CUNEF y European Business School London Facultad de Pedagogía.
- 2004-2009 Licenciatura en Ciencias Económicas y Empresariales.**
Facultad de CC.EE., Valencia.

Cursos y Seminarios

- 2013 Especialización en Mercados de Capitales.**
Facultar de CC Económicas Empresariales
- 2011 Contabilidad Avanzada.**
Centro de Estudios Financieros de Madrid.

Otros Datos

- Idiomas:** Inglés: Nivel alto.
Francés: Nivel medio.
- Informática:** Dominio alto en los programas de Office XP.
- Otra Información:** Nivel alto en mecanografía
Carnet de conducir B y automóvil propio

Actividad 7

El profesor va a colocar todas las ofertas de empleo en las paredes del aula. De forma individual, lee todas las ofertas y elige la que más te interese ¡no puede ser la de tu grupo! Acompañando tu CV tendrás que entregar una carta de presentación para conseguir llamar la atención de la empresa. Lee el siguiente ejemplo y redacta una carta personalizada para la oferta que te interese. A continuación, entrega el CV y la carta a la empresa correspondiente.

Fíjate que tras el encabezamiento siempre hay que poner dos s, NUNCA COMA.

ENCABEZAMIENTO

CIUDAD Y FECHA

Tirana, 3 de octubre de 2014

Estimado/a Sr./Sra.:

Primer párrafo: en este párrafo la persona que busca trabajo dice dónde ha visto la oferta de trabajo, cuándo y cuál es el puesto por el que está interesada.

Segundo párrafo: explica tu formación y vida laboral. No se trata de escribir mucho, sino de poner la información más relevante para el puesto de trabajo que se quiere.

Tercer párrafo: ¿por qué eres la persona ideal para el puesto?

Despedida. Por ejemplo: Quedo a la espera de sus noticias.

Atentamente/Un cordial saludo,

Nombre

¡Elige una de las dos opciones! Y antes de tu nombre siempre COMA

Actividad 8

¡La empresa te ha seleccionado para hacer una entrevista! ¡Tienes que prepararte para ello! ¿Qué preguntas piensas que podrían hacerte en una entrevista? Coméntalo con tu compañero. Para ayudaros, vamos a ver un cortometraje titulado *La entrevista*¹⁵⁵. Completa el siguiente cuadro tras visualizarlo.

¹⁵⁵ Fragmento del cortometraje *La entrevista*
<https://www.youtube.com/watch?v=FvwgBzFPj0s&nohtml5=False> (minuto: 00:04 a 02:07).
 (Última consulta 16 de febrero de 2016.)

Cuestiones del entrevistador del cortometraje <i>La entrevista</i> .
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

Actividad 9

Ten en cuenta que también habéis publicado una oferta. Leed las siguientes preguntas¹⁵⁶ y preparaos para ser entrevistadores y entrevistados. Comentad posibles respuestas y otras posibles preguntas con tus compañeros de grupo.

PREGUNTAS SOBRE TU PERSONALIDAD

- ¿Por qué la empresa tiene que elegirte a ti en lugar de a otro candidato?
- ¿Prefieres trabajar sólo o en equipo?
- Háblame de ti
- ¿Acabas lo que empiezas?
- ¿Eres líder o subordinado?
- ¿Qué tipo de personas o situaciones te ponen nervioso?
- ¿Cómo reaccionas ante las órdenes de tus jefes?
- Defínete con tres adjetivos.
- Si en todos los trabajos se cobrase lo mismo... ¿en qué te gustaría trabajar?
- ¿Qué has aprendido de tus errores?

TRABAJOS ANTERIORES

- ¿Has tenido algún trabajo de estudiante?
- ¿Qué función hacías en tu trabajo anterior? ¿Cuánto ganabas?

¹⁵⁶ Adaptado de VV.AA. (2010). *¡Expresate!* Madrid: Sgel.

<p>¿Cómo te llevabas con tus jefes? ¿Y con tus compañeros?</p> <p>Describe un día normal en tu trabajo anterior.</p> <p>¿Cómo conseguiste tu trabajo anterior?</p> <p>¿Tenías que supervisar el trabajo de alguien? ¿Te gustaba hacerlo?</p>
<p>SOBRE EL PUESTO QUE OFRECEMOS</p>
<p>¿Qué te atrae de este puesto?</p> <p>¿Qué sabes sobre nuestra empresa?</p> <p>¿Cómo te enteraste de esta oferta?</p> <p>¿Cuáles son tus s fuertes y débiles para este puesto?</p> <p>¿Cuándo puedes incorporarte al trabajo?</p> <p>¿Cuánto quieres cobrar?</p> <p>¿Cuáles son tus objetivos a largo plazo?</p> <p>¿Estarías dispuesto a trasladarte a otra ciudad o país?</p>
<p>FORMACIÓN</p>
<p>¿Por qué estudiaste Lengua y Cultura Española?</p> <p>¿Qué te influyó para elegir esta carrera?</p> <p>¿En qué asignaturas sacabas mejores notas? ¿En cuáles peores?</p> <p>¿Piensas ampliar tus estudios?</p> <p>¿Cuántas lenguas sabes? ¿Qué nivel?</p> <p>¿Qué otras carreras te llamaban la atención?</p>
<p>VIDA PERSONAL</p>
<p>¿Con quién vives?</p> <p>¿Tienes mascota?</p> <p>¿Estás casado?</p> <p>¿Tienes hijos?</p> <p>¿Tienes pensado tener hijos próximamente?</p> <p>¿Cuáles son tus aficiones favoritas?</p> <p>¿Qué haces en tu tiempo libre?</p>

Actividad 10

El momento de la entrevista. Cada empresa entrevista a sus candidatos y después sus socios se ponen de acuerdo para decidir para quién será el puesto. ¡Mucha suerte!



ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN

Tus metas			
Los contenidos eran fáciles			
Entiendo el contenido de los videos			
Las actividades han sido interesantes			
He trabajado en equipo			
Me he sentido autónomo realizando las actividades			
El profesor me ha ayudado en lo necesario			
Las instrucciones sobre lo que había que hacer eran sencillas			
He conocido aspectos de la cultura española que no conocía			
He podido ver las diferencias a la hora de buscar trabajo entre España y Albania			
Me han gustado los fragmentos de video vistos			
Los fragmentos de video me han parecido interesantes			
Los fragmentos de video me han parecido útiles para conocer más el tema			
Conozco diferentes estrategias para responder preguntas en una entrevista de trabajo			
Sé negociar decisiones con mis compañeros en español			
Me ha gustado hacer el juego de rol			

10.7.3 Propuesta número 3: De tal palo tal astilla

Justificación de la unidad didáctica

El tema de la familia es un tema más que recurrido en la enseñanza de E/LE en todos los niveles. Nuestro interés en el tema radica en darle un nuevo enfoque desde la perspectiva sociocultural. Nos interesa darle un enfoque más creativo y original, donde la variedad de las actividades y los recursos utilizados sea variada (textos escritos, audiovisuales), agrupamientos diferentes (por parejas, trabajo individual, en grupo) y donde se practiquen las distintas destrezas. Es por ello que, pese a ser un tema que se suele tratar bastante en clase, nos ha parecido interesante hacer ver a los profesores que se pueden hacer tareas distintas con él desde diferentes perspectivas. Además, como ya mencionó anteriormente uno de los profesores nativos entrevistados en el cuestionario del capítulo 6, los estudiantes albaneses todavía no están abiertos a otros tipos de familia, porque tampoco lo está la sociedad albanesa, y que la que puede estar más “presente” es la familia “tradicional”, por eso creemos que sería interesante aportar elementos socioculturales relativos a distintos tipos de familia.

La unidad tiene una gran extensión y por eso puede usarse de forma completa o seleccionar aquellas actividades que se adecuen más a las necesidades del grupo.

Actividad 1

Mira las siguientes fotografías¹⁵⁷: ¿Puedes ver algunas semejanzas? ¿Y diferencias? Coméntalo con tu compañero.

¹⁵⁷ Fotografías extraídas de Google imágenes.



Actividad 2

¿Cómo definirías a una típica familia albanesa? ¿Cuántos miembros tiene normalmente? ¿Cuántas generaciones viven conjuntamente? ¿Cuál es la media de hijos por familia? ¿A qué edad se independizan normalmente los albaneses?

DEFINICIÓN	
NÚMERO DE MIEMBROS	
NÚMERO DE HIJOS	
GENERACIONES	
EDAD DE INDEPENDENCIA	
EDAD PARA CREAR UNA FAMILIA	

Actividad 3

Ya puedes imaginar cuál es el tema de esta unidad: la familia. El título de la unidad es un refrán relacionado con este tema. ¿Sabes qué significa? ¿Existe un refrán similar en albanés? Coméntalo con tu compañero.

DE TAL PALO, TAL ASTILLA



Actividad 4

Ahora vamos a conocer mejor a las familias españolas. Vais a conocer a la Familia Navarro. Observa el video¹⁵⁸ que te mostrará tu profesor y contesta a las siguientes preguntas. A continuación, coméntalo con tu compañero.



- ¿Cómo se llama la protagonista del vídeo?
- ¿Por qué dice la protagonista estar feliz y contenta?

¹⁵⁸http://www.atresplayer.com/television/series/algo-que-celebrar/temporada-1/capitulo-1-boda-hermano_2015010700209.html (Última visualización 15/03/2015).

- ¿Por qué motivos se reúnen las familias españolas según la protagonista?
- ¿Se reúnen por los mismos motivos las familias albanesas?

Actividad 5

En casi todas las familias españolas podemos identificar a unos personajes prototípicos. Para conocerlos vamos a hacer un juego. Por grupos vais a recibir una serie de tarjetas. En la mitad de ellas aparecen nombres prototípicos de personajes (tarjetas amarillas), por ejemplo, “la oveja negra”. En la otra mitad habrá definiciones de prototipos (tarjetas azules). Poneos de acuerdo y unid cada miembro con su definición¹⁵⁹.

TARJETAS CON LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA

EL PADRE	LA MADRE	EL HERMANO MAYOR
EL HERMANO MEDIANO	EL HERMANO PEQUEÑO	EL ABUELITO
LA ABUELA	EL PERRO	LA SUEGRA
EL TÍO PESADO	EL TÍO DEL EXTRANJERO	EL TÍO SOLTERO
LA OVEJA NEGRA	EL BROMISTA	EL PRIMO HIPPY

¹⁵⁹ Textos extraídos y adaptados de Gomaespuma (1998). *Familia no hay más que una*. Madrid: Temas de Hoy.

TARJETAS CON DEFINICIONES

DEFINICIÓN 1	Suele ser una mujer mayor. Tiene la mala costumbre de creer que manda más sobre los nietos que los propios padres, a los que regaña y recrimina aludiendo a su experiencia. Vive sola desde que murió el abuelo, y no porque sus hijos no quisieran tenerla en su casa, sino porque así se demuestra a sí misma y a los demás que aún se puede valer. A pesar de que toda la familia vive pendiente de ella y todos la quieren, se queja continuamente de que la tienen abandonada.
DEFINICIÓN 2	Normalmente es un hermano de la madre que se fue a trabajar fuera a los veinte años. Sólo se le ve en verano, porque viene a visitar a la familia con su mujer y su hija.
DEFINICIÓN 3	Se trata de un señor mayor que cuando viene a casa trae caramelos en el bolsillo. Los nietos suelen reunirse en torno a su sillón para contarle las cosas que no se atreven a comentar a sus padres, y él les explica las cosas que no se atrevió a enseñar a sus hijos. La frase «El abuelito ha dicho que puedo» viene al pelo en numerosas ocasiones para contrarrestar las negativas de los padres.
DEFINICIÓN 4	Generalmente es un primo. Ya desde pequeño fue el más criticado por rebelde y mal estudiante. Se casa muy joven con una chica a la que todos critican. Nunca tiene empleo.
DEFINICIÓN 5	Es un espécimen altamente peligroso. Ataca a traición, aliándose con su hija, a la que molesta constantemente criticando al tonto de su yerno.
DEFINICIÓN 6	Es el primer hijo varón. El más listo, el más guapo y el más simpático. Aunque saque peores notas que su hermano pequeño da igual, porque él sabe lo que se hace y el mediano es más tonto y más soso. Suele ser deportista y está en el equipo del colegio. Es el preferido de la abuela.
DEFINICIÓN 7	Es un señor. Se le reconoce por ser el más alto de la familia, hasta que el niño de catorce años le saca dos cabezas. Tiene por costumbre echar la culpa a la madre por la educación que él mismo no les da a los hijos. Siempre conduce el coche.
DEFINICIÓN 8	Tiene el inconveniente de no estar tan espabilado como el mayor ni ser tan gracioso como el pequeño. Además le han salido granos en la cara y tiene los pies y las manos demasiado grandes para su edad. Nunca tiene ropa propia. Siempre hereda la que se le va quedando pequeña a su hermano mayor, a í que va normalmente dos años por detrás de la moda.
DEFINICIÓN 9	Frecuentemente es un niño de escasa edad. “Trabaja de espía” para los padres y vive de los sobornos que consigue del resto de los hermanos. Está acostumbrado a ser el centro de atención en todas las reuniones en las que recibe halagos.
DEFINICIÓN 10	Suele ser un señor. Se presenta en casa cuando menos se le espera y casi siempre a la hora de comer. Su presencia provoca el pánico entre los hijos. Si comienza a hablar contigo, generalmente de pie en el pasillo cuando disimuladamente huías hacia el cuarto de baño, ya no te suelta.
DEFINICIÓN 11	Frecuentemente es un animal. A pesar de que todos coinciden en afirmar que es cruce de labrador con otra raza, la verdad es que es un chucho callejero. Como no tiene sitio para correr y expansionarse tiene una mirada triste. Todos los miembros de la familia le quieren mucho, pero nadie quiere sacarle por la noche a dar una vuelta para que haga pis.
DEFINICIÓN 12	Es una mujer. Su aspecto cambia a medida que va pasando el día. Así, por la mañana lleva una bata, a ser posible de color azul cielo, y calza zapatillas de peluche. Después de que el marido y los hijos abandonan el hogar para acudir uno al trabajo y otros a la escuela, la madre cambia de vestimenta. Por la noche vuelve a la bata y también se llena la cabeza de rulos.

DEFINICIÓN 13	Se trata del hijo que hace bromas. Normalmente juega a pegar sustos de muerte al resto de los miembros de la familia. Cuando es pequeño es el que más veces visita el hospital en busca de s de sutura y escayolas.
DEFINICIÓN 14	Suele ser el hijo de la hermana del padre que sale raro y se va a una comuna a los diecinueve años. Aunque no era tonto, en el cole nunca sacó buenas notas, porque siempre fue muy vago. Primero se le critica por los pelos que lleva y su madre siempre lo defiende diciendo que «por lo menos lo lleva limpio».
DEFINICIÓN 15	Es el hermano de la madre. Nunca se casó, aunque estuvo algún tiempo de novio con una chica del pueblo, a la que abandonó cuando se vino a estudiar a Madrid. Aparece en casa de vez en cuando, aparca el Porche rojo en la puerta para que lo vean todos los vecinos. Los padres no quieren que sus hijos hablen demasiado con él porque es un golfo y lleva una vida un tanto desenfrenada. Veranea en Ibiza y siempre está prometiendo al mediano que un año le va a llevar con él.

Actividad 6

Vamos a seguir conociendo un poco más a la familia Navarro. Vas a ver un fragmento del convite de la boda del hermano de Eva, Santiago y Rose, su novia¹⁶⁰. Por grupos, intentad identificar personajes prototípicos de los vistos en la actividad anterior.



Actividad 7

Los modelos de familia en la actualidad son múltiples. Vas a ver una serie de vídeos en los que aparecen diferentes tipos de familias. ¿Cómo llamarías a cada uno de ellos? Si consigues ponerles nombre al final, tienes una lista que te ayudará.

¹⁶⁰ Se visualiza desde el minuto 36:50 al 49:12 del primer capítulo de la serie televisiva *Algo que celebrar*, disponible en http://www.atresplayer.com/television/series/algo-que-celebrar/temporada-1/capitulo-1-boda-hermano_2015010700209.html (Última consulta 16 de febrero de 2016).

TIPO DE FAMILIA	VÍDEO
161	
162	
163	
164	

¹⁶¹ <https://www.youtube.com/watch?v=7045lyFokzQ> (última visita 17/02/2015). Minuto: 3:01-5:08.

¹⁶² <http://www.seriesflv.net/ver/los-serrano-1x1.html> (última visita 19/02/2015). Minuto: 0:03-03:54.

¹⁶³ <https://www.youtube.com/watch?v=oqxDFNoG-x0> (última visita 02/03/2015). Minuto: 01:00-00:57.

¹⁶⁴ <http://www.rtve.es/alacarta/videos/los-misterios-de-laura/misterios-laura-t1-capitulo-3-laura-misterio-coartada-perfecta/1709769/> (última visita 14/03/2015). Minuto: 05:45-07:06.

165	
166	
TIPOS DE FAMILIAS	
<p>Familia reconstituida</p> <p>Familia homoparental</p> <p>Familia monoparental</p> <p>Familia adoptiva</p> <p>Familia numerosa</p> <p>Familia con padres divorciados</p>	

Actividad 8

Después de este acercamiento a los diferentes tipos de familias mediante imágenes vamos a profundizar un poco más en ellas. Por grupos, leed uno de los siguientes textos¹⁶⁷ y presentárselo al resto de la clase. Los compañeros tendrán que relacionarlo con uno de los tipos de familias estudiados.

¹⁶⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=AsZWXgvNzic> (última visualización 19/05/2015). Minuto: 00:01-00:00:32.

¹⁶⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=hcVEvcP1iAc> (Última visita 10/03/2015).

¹⁶⁷ Textos extraídos del reportaje "La revolución familiar" publicado en El País el 9 de octubre de 2005, escrito por Luz Sánchez Mellado disponibles en http://elpais.com/diario/2005/10/09/eps/1128839212_850215.html (Última consulta 16 de febrero de 2016).

TEXTO 1	TEXTO 2
<p>"Son una nueva familia de libro. Esther parió a los mellizos, concebidos por inseminación artificial. Antes lo había intentado Julia. Comparten dos casas gemelas con Rafa (padre biológico de los niños) y su novia, Rosana. Pero oyéndolas, su historia suena muy familiar. "Llevas diez años juntas. Ves que tienes casi 40, que te sigues amando, que quieres compartir el cuidado y el cariño de unos hijos y no te quieres arrepentir de no haberlo intentado. Pensamos que sería más bonito que el padre fuera un amigo querido, como Rafa, que un donante anónimo. Una familia son las vivencias, vivir y crecer juntos. Nos queremos, nos hacemos bien. Quizá no reproduzcamos el modelo familiar tradicional, pero la base es ésta, lo que mamamos en casa, el calor y el amor que tuvimos en la infancia".</p>	<p>"Su historia es un bolero. Novios a los 20, se reencontraron casi a los 40, separados y con hijos. Pero "20 años no es nada" y volvieron a enamorarse. Cada uno en su casa, intentaron "espacios de convivencia": días libres, vacaciones, para "ensamblar la relación de todos con todos". "Eso y el que los niños fueran pequeños facilitó el acople; eso sí, con discusiones, alianzas y contralianzas cotidianas, es decir, como hermanos". Vera, un "nexo" adorable, inauguró la casa común. Marina va y viene, pero siempre está al llegar. "La custodia compartida es la mejor decisión que tomamos mi ex mujer y yo por nuestra hija", dice José. "Esta casa es un lío, sí, pero la vida es compleja y somos felices". En la nevera, un forges: un crío le pregunta a otro: "¿Tus padres se llevan bien?". Respuesta: "Casi todos, sí".</p>
TEXTO 3	TEXTO 4
<p>"Me enamoré de Pablo a los 16 años y sigo así. Yo trabajaba de modelo y tenía el campo abierto. Pero en vez de tirarme al monte, me tiré al redil", ríe Isabel. Se casaron por la Iglesia, "por marcar un antes y un después, por institucionalizar la pareja". "El juzgado me parecía cutre e irnos a vivir juntos era como salir por la puerta de atrás", añade. Tuvieron a los niños cuando se estabilizaron laboralmente. Isabel es "quien lleva la casa" y tiene un modelo: "Mi madre, que siempre estaba ahí". "Ella tuvo que renunciar a mucho, pero yo no renuncio a ser mujer, pareja y profesional, son otros tiempos". Se consideran una familia "clásica de hoy". "Familia es un hombre y una mujer. Aún me cuesta ver con naturalidad una pareja homosexual con hijos. No sé justificarlo con argumentos, pero así lo siento".</p>	<p>Ramón Lara y Charo Rodríguez se casaron hace 47 años en la Santa Iglesia Magistral de Alcalá de Henares. "Hasta que la muerte nos separe". Tuvieron tres hijas (Ana, Marival y Chus), un hijo (Juan Ramón, 33 años, ausente en la foto) y, por ahora, seis nietos. Una familia de toda la vida. Pero la hoja de ruta ha sido distinta de la que imaginaban. Han vivido en su casa muchos de los cambios que han sacudido a la familia española. Su hija mayor, casada joven, se separó pronto y volvió a casarse. Su nieta Adda, a la que casi criaron, vive con su novio sin papeles. Unos hijos se casaron por la Iglesia; otros, no. Unos nietos están bautizados, otros no. No ha sido una fiesta continua, pero tampoco un drama: "Hemos vivido la vida como ha venido. Los hijos buscan su felicidad. Les ves sufrir, ves las crisis antes de llegar, las vives con ellos. Nuestros hijos no han sido ni los primeros ni los últimos y nuestro sitio es estar siempre con ellos. Para eso somos una familia".</p>
TEXTO 5	
<p>"Ángela siempre supo que iba a ser madre. "Era una cosa de tripas, pero no estoy loca. Lo hice cuando pude, cuando me asenté laboral y emocionalmente". Como no encontraba un hombre con el que quisiera procrear, a de cumplir los 35 comenzó el proceso -seis inseminaciones- que la convirtió en madre de Ana año y medio más tarde. El abuelo, el tío, los amigos de mamá, su pareja... en la vida de Ana no faltan figuras masculinas. Pero no hay padre. "Tengo papá", aclara la niña, "pero no se sabe quién es y él tampoco sabe que soy su hija, sólo dio su semillita. Mi familia somos mamá y yo". La madre está "orgullosa" de su paso. ¿Lo peor? "La soledad cuando Ana cae enferma". Lo mejor está a la vista. Eso sí, ni pensar en un hermanito. "¿Dos como ella? Demasiado para mí".</p>	

Actividad 9

Para terminar vamos a ver un anuncio de *Coca Cola*¹⁶⁸, del año 2015, donde se refleja una serie de familias modernas. Después de verlo y en parejas, realizad las actividades.



a) Completa la siguiente tabla:

NIÑOS	TIPO DE FAMILIA A LA QUE PERTENECEN
NIÑA 1	
NIÑA 2	
NIÑO 1	
NIÑO 2	

b) ¿Existe este tipo de familias en Albania? ¿Por qué? Comenta la respuesta con tu compañero.

Vas a ver el anuncio de nuevo. Al final del vídeo aparecen proyectadas fotografías de diferentes tipos de familias que te reproducimos a continuación. En grupos, elegid una de ellas y escribid un texto en primera persona (unas 80-100 palabras) como los modelos de la actividad número 7.

¹⁶⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=50rOxis5Dnw> (última consulta 19/04/2015).








Actividad 10

Para terminar, vamos a escribir una obra de teatro. En grupos de 4 ó 5 personas tenéis que escribir una pequeña representación con planteamiento, nudo y desenlace sobre una familia. Tened en cuenta todo lo que hemos aprendido y elegid un tipo de familia. La siguiente ficha¹⁶⁹ podrá ayudaros a crear vuestros personajes. ¡Buena suerte!

FICHA PARA LOS PERSONAJES	
Nombre:	
Función en la pieza:	
Edad:	
Vestimenta:	
Profesión u ocupación:	
Gestos que lo caracterizan:	
Forma de expresarse verbalmente:	
Sentimientos y emociones que lo caracterizan:	
Relación con los otros personajes de la obra.	

¹⁶⁹ Ficha extraída de: El teatro en la clase de E/LE: dos propuestas de taller (Hidalgo, 2012).

Tus metas			
Los contenidos eran fáciles			
Entiendo el contenido de los vídeos			
Las actividades han sido interesantes			
He trabajado en equipo			
Me he sentido autónomo realizando las actividades			
El profesor me ha ayudado en lo necesario			
Las instrucciones sobre lo que había que hacer eran sencillas			
He conocido aspectos de la cultura española que no conocía			
He podido ver las diferencias entre las familias españolas y las albanesas			
Me han gustado los fragmentos de vídeo vistos			
Los fragmentos de vídeo me han parecido interesantes			
Los fragmentos de vídeo me han parecido útiles para conocer más el tema			
Conozco los modelos de familia predominantes en España			
Conozco cuál es el rol de la madre en una familia española			
Conozco cuál es el rol del padre en una familia española			
Conozco el rol de los hijos en las familias españolas			
Conozco cómo ha cambiado el rol de la mujer en la sociedad			
Conozco el comportamiento entre hermanos españoles			
Conozco el concepto de familia numerosa			
Conozco cómo ha evolucionado el concepto de familia tradicional			
Me ha gustado hacer una obra de teatro al final			

11. CONCLUSIONES

Llegados al final de nuestra investigación queremos comprobar si hemos conseguido nuestros propósitos iniciales a través de la misma. Por ello, vamos a hacer un recorrido agrupando los objetivos de nuestra tesis en cuatro bloques principales y comentar las conclusiones que sobre los mismos se han extraído.

1. Exponer y analizar cómo se han aprendido las lenguas extranjeras en Albania durante dos regímenes políticos totalmente distintos, y cómo estos últimos han influido no sólo en la motivación de los alumnos (Ellis, 2004) para aprender lenguas extranjeras, sino también el proceso de adquisición (Krashen, 1983) de dichas lenguas extranjeras. Definir si Albania y España son o no culturas de contacto (Vellegal, 2009).

Para cumplir este objetivo nos hemos encontrado con la gran dificultad de la escasa bibliografía existente sobre el tema. La mayoría de la información que hemos proporcionado en el presente trabajo la hemos extraído de autobiografías o de biografías de personas que vivieron durante esa época. Gracias a ello, hemos podido exponer un panorama y analizar varios elementos involucrados en el aprendizaje a escondidas que motivaron a las personas a aprender lenguas extranjeras durante un Régimen político que lo impedía. Una de las conclusiones más relevantes de este primer objetivo ha sido el hecho de que las lenguas, en aquella época, se aprendían para llegar a la cultura de las mismas. Otra conclusión importante es que la imposibilidad histórica del aprendizaje de las lenguas extranjeras, junto a otros factores, como por ejemplo que el albanés es una lengua poco hablada, ha hecho que los albaneses tengan siempre curiosidad y ganas de aprenderlas. Añadimos a estas conclusiones otra muy relevante, que podría ayudar a mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras en países donde resulta más complicado

que en otros: la importancia de la emisión en versión original, con subtítulos, de todo programa extranjero.

Si partimos de la clasificación de los grupos humanos propuesta por Vellegal (2009: 5), Albania y España pertenecen al mismo grupo y por tanto desde este punto de vista son culturas de contacto. Pero si luego analizamos comportamientos o características más específicas de la comunicación verbal y no verbal, entonces resulta que no somos culturas de contacto.

2. Presentar y analizar los dos momentos cruciales del inicio de la enseñanza reglada del español en la Universidad de Tirana, en los años 1984 y 2005, analizando cinco de los elementos básicos involucrados en esta enseñanza: el perfil de los alumnos, el perfil del profesorado, la metodología, el contexto y el material didáctico utilizado, con el fin de determinar la importancia de cada uno de estos elementos en el aprendizaje de E/LE en Albania, y específicamente la adquisición de la competencia sociocultural.

Este objetivo ha sido muy importante para poder llegar a conclusiones sobre cómo se ha enseñado y se enseña E/LE en Albania y cómo se puede mejorar la enseñanza de la competencia sociocultural. La metodología utilizada en los años 80 estaba centrada en la gramática y traducción. Esta conclusión la basamos sobre todo en el análisis del material, que no fue diseñado con el objetivo de enseñar E/LE pero que se utilizaba con ese fin. También hemos concluido que uno de los fallos de la metodología que se utiliza actualmente, a pesar de utilizarse ya el enfoque comunicativo, es la carencia casi absoluta del uso del video como herramienta para trabajar las destrezas de comprensión, interacción y de expresión oral.

Por otra parte, la construcción del perfil del alumnado y del profesorado que aprende y enseña E/LE en la Universidad de Tirana, no sólo se ha hecho con el fin de

delimitar bien nuestro estudio, sino también con el propósito de entender hasta qué sus perfiles influyen en la metodología de la enseñanza y sus resultados. Se ha concluido que la mayor parte de los profesores son no nativos y que la mayoría de los alumnos empiezan las clases de E/LE con un buen nivel de comprensión pero con muchas carencias de expresión.

3. Abordar brevemente desde el punto de vista teórico la pragmática (Escandell Vidal, 2006) y otros elementos de la misma, como por ejemplo la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1986), la teoría de la cortesía (Brown y Levinson 1987) y el contenido de la competencia sociocultural (Celce-Murcia, Dörnyei, & Thurrel, 1995), y comprobar la presencia y la definición de la competencia sociocultural en documentos oficiales y en manuales didácticos.

Según nuestro estudio teórico, a la hora de enseñar la competencia sociocultural de E/LE y de crear o elegir material didáctico, hay que tener presentes los elementos conversacionales pragmáticos que están implicados, tales como: implicatura (Grice, 1975), el fallo pragmático (Thomas, 1983) y las variables sociales propuestas por Brown y Levinson (1987:76), que influyen en la conversación entre hablantes nativos y no nativos, así como qué *cultura* (Miquel y Sanz, 1992) queremos y debemos enseñar, porque es importante que los alumnos de LE aprendan que hay una diferencia entre lo que se dice y lo que se comunica (H. P. Grice, 1975). Tener en cuenta las características individuales del hablante y el contexto en el cual está aprendiendo (Ellis, 2004) y proyectarlo en el tipo de hablante que se quiere convertir (hablante general o hablante particular), determinando siempre la variable del español que queremos enseñar.

Hemos concluido también que otro elemento teórico muy importante de la enseñanza de la competencia sociocultural es el “*awareness raising*” (Kasper, 1997). Por ello a la hora de elaborar las unidades didácticas que se presentan en esta tesis,

tanto en su estructura como en el contenido, además de haber tenido en cuenta nuestra constatación de que España y Albania no son culturas de contacto, hemos querido proporcionar al profesor un material basado en la conciencia cultural que él mismo tiene que ofrecer a sus alumnos.

A partir de nuestra investigación hemos constatado la falta del elemento sociocultural en el currículo de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tirana (2005). También que los contenidos que presenta el *MCERL* (2002) son completos pero muy generales, mientras que el más detallado es el inventario que hace el otro documento oficial, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, en el cual nos hemos basado para llevar a cabo el análisis en los capítulos prácticos de la presente tesis.

4. Aportar teoría y práctica sobre el uso del material audiovisual en la enseñanza de la competencia sociocultural y elaborar propuestas didácticas con temáticas propuestas por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y el *MCERL* (2002) que trabajan la competencia sociocultural.

Según las conclusiones de nuestra investigación, la difusión audiovisual del español en los últimos 15 años en Albania ha sido muy importante para su aprendizaje, pero en las aulas el video se utiliza poco. Por ello hemos aportado conocimientos teóricos de cómo ayuda el material audiovisual a desarrollar la destreza oral y auditiva y cómo poder usarlo en clase de forma efectiva.

El video ofrece a los alumnos albaneses, en contexto de no inmersión, la oportunidad de acceder a un *input* real y variado. Además, las muestras de lengua que presentan los materiales audiovisuales sirven al docente para ejemplificar distintos tipos de discurso y propósitos comunicativos para trabajar aspectos lingüísticos pero de forma contextualizada. Sin embargo, hay que hacer siempre una cuidadosa selección de los

materiales en los que basar las tareas y adecuarlos a los aprendientes con los que se opera (Soler-Espiauba, 2006: 204).

Hemos elegido material audiovisual del cine para nuestras propuestas didácticas también porque la cantidad y variedad de registros implícitos en el mismo nos permiten entender una gramática descriptiva amplia en lugar de una gramática prescriptiva y es por ello que los estudiantes se sienten más cercanos al uso real que se hace de la lengua y esto les resulta más estimulante y motivador (Toro Escudero, 2009).

Podríamos haber ido más lejos en nuestra investigación como, por ejemplo, haber aportado muestras de lenguas de alumnos de primer año de español que nunca han participado en una clase de E/LE o haber aportado en el último capítulo una evaluación de las unidades didácticas propuestas. En cuanto al primer aspecto, aunque hemos querido resaltar la capacidad de los alumnos albaneses para aprender lenguas extranjeras y además se ha tratado de aportar varios posibles argumentos sobre el tema, no queríamos profundizar más de lo debido para no desviarnos del verdadero objetivo de nuestra tesis. En cuanto a la falta de evaluaciones de las unidades didácticas se debe puramente a la imposibilidad de hacerlo, porque como ya se ha mencionado en el capítulo 10, la autora no ejercía de profesora en la etapa de finalización de su investigación.

Es importante mencionar también que todos los manuales analizados en esta tesis son parte de los que se utilizaron estrictamente entre el año 1985 y 2014 para la enseñanza de E/LE en la Universidad de Tirana. Se trata de manuales de los que hay constancia por escrito que se han utilizado en la institución en el pasado y de manuales que se seguían utilizando hasta el año 2014, y basándonos también en los manuales mencionados por los propios profesores en la encuesta del capítulo 6.

Con este recorrido por los objetivos principales de la tesis, podemos determinar que el motivo de haber hecho una investigación de este tipo y de esta envergadura sobre un tema tan específico en un contexto bastante limitado, está justificado en cuanto a la utilidad pragmática y práctica de los resultados obtenidos. Con nuestra investigación esperamos humildemente haber aportado un panorama interesante de la enseñanza de E/LE y abrir un nuevo camino en la investigación de la enseñanza del español en Albania, así como nuevos caminos metodológicos que nos permitan ponernos al día en cuanto a didáctica de lenguas se refiere.

BIBLIOGRAFÍA

- Albelda Marco, M. (2003). “El refuerzo de la imagen social en la conversación peninsular”, en Actas del primer coloquio Edice. *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. (pp. 286-297). Estocolmo: Universidad de Estocolmo. [En línea], disponible en: http://www.valesco.es/web/Val.Es.Co/Miembros/Albelda_Refuerzo%20de%20la%20imagen%20social.pdf [2016, 16 de enero].
- Albelda Marco, M., y Briz Gómez, A. (2010). “Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales”, en *La lengua española en América, normas y usos actuales* (pp. 237-260). Valencia: Universidad de Valencia. [En línea], disponible en: <https://www.uv.es/aleza/Cap.%205.%20EA%20Prag.pdf> [2016, 22 de marzo].
- Almodóvar, P. (1999). Todo sobre mi madre. Película. Warner Sogefilms: Spain.
- Álvarez Valadés, J. y Gómez Sacristán, M^a Luisa (2004). “El cine en la clase de E/LE: El hijo de la novia”, *RedELE* núm. 1. [En línea], disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redeLE_1_01Alvarez.pdf?documentId=0901e72b80e06a6c [2016, 16 de febrero].
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*. Vitoria-Gasteiz: Dirección de Bienestar Social, Gobierno Vasco.
- Antonio Marina, J. (2012). *Inteligencia Ejecutiva*. Barcelona: Ariel.
- Anuncio Coca-Cola (2015). Familia. España.
- Arnold, J. (Ed.) (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University.
- Arnold, J., y Brown, D. (2000). “Mapa del terreno”, en J. Arnold (Ed.) (2000 [1999]), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge Massachusetts: Harward University Press.
- Austin, J. L. (1982) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. (1968). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ardilla, J. A. G. y Nerville, J. (2001). “Social and Didactic Considerations on Spanish English Cross-Cultural Awareness”, en *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, núm. 9, pp. 209-222.
- Bachman, L. F. (1990). “Communicative language ability,” en *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press., pp. 81-110.

- Bachman, L. F., y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practise*. New York: Oxford University Press.
- Baena E. y Lacorte, M. (2002). *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.
- Baiz Quevedo, F. (2006). *El diálogo cinematográfico*. Caracas: Objeto Visual. [En línea], disponible en <http://www.lapaginadelguion.org/baiz.htm> [2015, 3 de marzo].
- Bardovi-Harlig, K. y Hartford, B., (1997). *Beyond Methods: Components of Second Language Teacher Education*. New York: McGraw-Hill.
- Barrio Barrio, F. J. et al. (2008). *La pragmática en la enseñanza*. Universidad de Sofía, “San Clemente de Ojrid”.
- Baselga, M. (2015). Algo que celebrar. Antena 3: España.
- Bernardeau, M. A. (2001). Cuéntame cómo pasó. Serie. TVE: Madrid.
- Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Request and Apologies*. Norwood: Ablex.
- Bouton, L. (1994). “Conversational implicature in a second language: Learned slowly when not deliberately taught”, *Journal of Pragmatics*, núm. 22, pp. 157 – 167.
- Brandimonte, G. (2003). “El soporte audiovisual en la clase de E/LE: El cine y la televisión”, En *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. (pp. 870-881). [En línea], disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf [2016, 16 de febrero].
- Bravo Gaviro, A. y Bravo Gaviro, J. M^a. (2010). “Reflexión sobre la sociopragmática y la enseñanza de las lenguas extranjeras”, en *Revista de Educación de Extremadura, Autodidacta*, pp. 126-30.
- Briz Gómez, A. y Grupo Val.Es.Co. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco/Libros.
- Briz Gómez, A. (2002). *El español coloquial en la clase de E/LE un recorrido a través de los textos*. Madrid: SGEL.
- Briz Gómez, A. y Bravo, D. (2004). *Pragmática sociocultural: estudio sobre el discurso en cortesía en español*. Madrid: Ariel.
- Brown, P. y C. Levinson s. (1987). Politeness. *Some universals in language use*. (2^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bustos Gisbert, J. M. (1997). “Aplicaciones del video a la enseñanza de español como lengua extranjera”. *Carabela*, núm. 42, pp. 93-105.
- Caballero, A. et al. (2003). Aquí no hay quien viva. Serie. Antena 3: España.
- Caballero Díaz, C. (2007). “La evaluación de la competencia sociocultural: la cortesía”, *Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE*. [En línea], disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0205.pdf [2016, 16 de febrero].
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theroretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, núm. 1, pp. 1-47.

- Caroll, J. y Sapon, S. (1959). *Modern Language Aptitude Test-Form*, A. Nueva York, The Psychological Corporation.
- Cassany, D. et al. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., y Turrel, S. (1995). “Communicative competence: A pedagogically motivated framework with content specifications”, in *Applied Linguistics* núm. 6, 5-35.
- Cenoz, Irragui I., y Perales, J. (2000). “Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas”, en Muñoz, C., *Segundas lenguas Adquisición en el aula* (pp. 109-125). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. París: Seuil.
- Chomsky, N. (1959). “Review of Verbal Behaviour by F. Skinner”, *Language*, núm. 35, pp. 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Comisión Europea, (2006, febrero). “Los europeos y sus lenguas”, en *Eurobarómetro especial*, 243. [En línea], disponible en: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_es.pdf [2016, 16 de febrero].
- Cole, P. y Morgan, J. L. (1975). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press.
- Consejo de Europa, (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte. [En línea], disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [2016, 16 de febrero].
- Coperías Aguilar, M. et al. (2005). *Actas del XXVIII Congreso Internacional de A.E.D.E.A.N.* Valencia.
- Corpas Viñals, J. (2000). “La utilización del vídeo en el aula de E/LE: El componente cultural”, En *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE en MarcoELE*. (pp. 785-791). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Crespo Fernández, A. (2012). “Explotación didáctica de material fílmico en el aula de E/LE: efectividad y afectividad del cine de Pedro Almodóvar”, Tesis Doctoral. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba. [En línea], disponible en: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/7195/540.pdf?sequence=1> [2016, 10 de abril].
- Cruz Moya, O. y De la Torre García, M. (2010). La cultura del alumno frente a la cultura meta en L2. [En línea], en *MarcoELE*, núm. 15. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.cruz-delatorre.pdf [2016, 16 de febrero].
- De la Pena Portero, A., y Estévez Funes, M. (1999). “Hablar sin palabras: La comunicación no verbal en la clase de ELE”. En *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. (pp. 519-525). [En línea]. Disponible en:

- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0517.pdf
[2016, 16 de febrero].
- De Pablos Ortega, C. (2005). “La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE”, en *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. (pp. 515-519). Oviedo: Asociación para la Enseñanza del español como Lengua Extranjera.
- De Pablos Ortega, C. (2006). “Dos escenas de Al sur de Granada: propuesta didáctica para la clase de E/LE”, en *Frecuencia L*, núm. 38. Madrid: Edinumen. pp. 44-48.
- Dovadoli, L. (1971). *España y Su Civilización*. Bologna: Edizioni Calderini.
- Del Río, P. y Álvarez, A. (1994). *Psicología de los medios de comunicación*. Barcelona: Síntesis.
- Díaz Domínguez, P. (2008). “Intercultural en el aula de E/LE: cazas del tesoro y humor. Propuesta didáctica.” Madrid: Biblioteca virtual *RedELE*. [En línea], disponible en:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2008_ESP_05_V%20Encuentro/2008_ESP_05_01%20Pascual.pdf?documentId=0901e72b80e6db1c [2016, 16 de febrero].
- Dulay, C. H., Burt, K. M., y Krashen, D. S., (1982). *Foreign Language Study*. Oxford: Oxford University Press.
- Écija, D. y Pina, A. (2003). Los Serrano. Serie. Telecinco: Madrid.
- Egan, K. y Mc Ewan, H. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*, Second edition. Oxford: Oxford University Press.
- Elsie, R. (2003). “Nuk bëhesh i famshëm vetëm kur përkthehesh jashtë”, [En línea], disponible en: <http://www.elsie.de/en/articles.html> [2016, 16 de febrero].
- Escandell, Vidal, V. (1996). “Los fenómenos de interferencia pragmática”, en *Didáctica del español como lengua extranjera*. (pp. 95-110). Madrid: Colección Expolingua, cuadernos de tiempo libre.
- Escandell Vidal, V. (2004). “Aportaciones de la Pragmática”, En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I, *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera*. Vademécum para la formación de profesores (pp.179-198). Madrid: SGEL.
- Escandell Vidal, V. (2006). *Introducción a la pragmática*, segunda edición. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Escandell Vidal, V. (2008). “La pragmática en la enseñanza de las lenguas extranjeras”, En *La pragmática en la enseñanza*, Universidad de Sofía, “San Clemente de Ojrid”, 10-12 de abril de 2008, (pp.5-18). [En línea], disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/d541e489-765b-43f8-8f55-78ac93d2d6da/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/lapragmaticaenlaensenanza.pdf#page=9&zoom=auto,-197,499> [2016, 16 de febrero].

- Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, C. y Sanz, M. (1997). *Principios metodológicos de los Enfoques Comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Ferrer Mora, H. et al. (2001). *Teaching English in a spanish settings*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Field, K. (2000), "Why are girls better at modern foreign languages than boys?", en K.Field, (Ed.) (2000). *Issues in Foreign Languages Teaching*, Londres, Routledge: pp. 130-141.
- Fuga, A. (2014). *Komunikimi në shoqëritë masive*. Tiranë: Papirus.
- Feixas, P. (2009). Los misterios de Laura. Serie. TVE: Madrid.
- Garcés, P. (2001). "Aspectos de la enseñanza de pragmática o como enseñar a comunicarse efectivamente en una L2", en *Revista de Enseñanza Universitaria extraordinario*, pp. 129-144, Sevilla.
- Garrido Rodríguez, M. del Camino. (2005). "Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE", en *Actas del congreso internacional XVI de ASELE* (pp. 308-317). Oviedo: Asociación para la Enseñanza del español como Lengua Extranjera.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Language Learning: the role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gass, S. y Selinker, L. (2001, segunda ed.). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Londres: Lawrence Erlbawn Associates, Publishers.
- Gibert, P. y Greffet, P. (1989). *Bonne Route*. Hachette: Francia.
- Gjecovi, Xh. et al. (2009) *Historia e Popullit Shqiptar, Vëllimi IV, botim i përmirësuar* (2009). Tiranë: Botimet Toena.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face to face behaviour*. Nueva York: Garden City.
- Gomaespuma. (1998). *Familia no hay más que una*. Madrid: Temas de Hoy.
- Gómez Arcos, A. (1992). "Censura, Exilio y Bilingüismo. Un largo camino hacia la libertad de expresión", en Almería: *Escritores españoles exiliados en Francia, Actas del coloquio celebrado en Almería*. [En línea], disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2770976> [2016, 16 de febrero], pp. 159-162.
- Gómez Morón, R. (2004). "La competencia pragmático-conversacional en los manuales de español como lengua extranjera: Breve revisión teórico- práctica desde la teoría pragmática de la cortesía lingüística", En Ruhstaller, S. y Lorenzo Berguillos, F., *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 141-153). Madrid: Edinumen, Sevilla: Universidad Pablo Olavide.

- Gómez Morón, R., Padilla M., Fernández, L. y Hernández, M^a de la O, (2009). *Pragmatics applied to language teaching and learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Gómez Navarro, L. (2008). *El componente cultural en los manuales de ELE (nivel A1 y A2) para estudiantes de lengua alemana*. Memoria de fin de Máster. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gómez Vilches, J. (1994). “La explotación de películas en el aula de español para extranjeros”, en Montesa Pedro, S. y Garrido Morago, A. (Eds.) (1994). *Español para extranjeros: Didáctica e investigación. Actas del II Congreso Internacional de ASELE* (pp. 247-256). Madrid: ASELE.
- Gonz, C. (2006-2007). “De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural” en *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera* (pp. 429-472). Múnich: Instituto Cervantes.
- Grande Alija, F. J. (2005). “La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales”, en *Actas del congreso internacional XVI de ASELE* (pp. 332-342). Oviedo: ASELE.
- Gregory, M. y Carroll, S. (1978). *Language and situation: Language varieties and their social contexts*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Grice, H. P. (1975). “Logic and conversation”, en P. Cole y J. L. Morgan, *Syntax and Semantic. Speech Acts* (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2005). “Ejercitarás la competencia pragmática”, en *Actas XVI del Congreso Internacional de ASELE* (pp. 25-44). Oviedo: ASELE.
- Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza ed.
- Harter, S. (1981). “A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientations in the classroom: motivational and informational components” in *Development Psychology*, 17(3), 300-312.
- Haverkate H. (2004). “El análisis de la cortesía comunicativa: Categorización pragmalingüística de la cultura española”, en Bravo, D. y Briz, A., *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 55-65). Barcelona: Ariel Lingüística, Barcelona.
- Hernández, M. J. y Zanón, J. (1990). “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”, en *Cable, revista de didáctica del español como lengua extranjera*, núm. 5, pp. 12-19.
- Hernández Sacristán, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Hidalgo Martín, V. (2012). *El teatro en la clase de E/LE: dos propuestas de taller*. Memoria fin de Máster. [En línea], en *MarcoELE*, 15. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf [2016, 16 de febrero].

- Higgins, C. (2003). "Ownership of English in the outer circle: an alternative to the NS-NNS dichotomy", en *TESOL Quarterly*. v. 37, núm. 4, pp. 615-643.
- Holec, H. (1991). "Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement a l'apprentissage", en *Education permanente*, 107, Université de Nancy 2. [En línea], disponible en http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf [2016, 16 de febrero]
- Hopkins, D. (1998). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Hoxha, Dh. (2010). "Importanza e problema dell'educazione interculturale in Albania", [En línea], disponible en: http://www.tili.it/albatros/importanza_e_problemi_dell.htm [2016, 16 de febrero].
- Infante, Antonio. (2010). "Abordar los estereotipos en la clase de E/LE", en *Biblioteca ELE del Instituto Cervantes*, Manchester, 2010. [En línea], disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2010/12_infante.pdf [2016, 16 de febrero].
- Instituto Cervantes. *Biblioteca ELE*.
- INSTAT, (2001). "Instituti i statistikave", Shqipërisë, regjistrimi i popullsisë 2001. [En línea]. Disponible en <http://www.instat.gov.al/al/themes/popullsia.aspx?tab=tabs-5> [2016, 16 de febrero].
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del profesorado. (s.f.). Unidad 4. La evaluación en educación a distancia. Centro Nacional de Información y comunicación educativa. [En línea], recuperado el 16 de febrero de 2016, de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd/cursofor/pdf/pdf4.pdf>.
- Janaina, C. (2011). "O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês", en *Linguagem & Ensino, Pelotas*, v. 14, núm. 1, pp. 62-92, ene/jun. 2011.
- Kallço, A. (2012). "L'italiano la seconda lingua per gli albanesi", [En línea], disponible en http://www.altritaliani.net/spip.php?page=article&id_article=1138 [2016, 16 de febrero].
- Karaj, M. y Karaj, K. (2006). Cuaderno personal. Copia personal.
- Kasoruho, A. (2012). *Ankthi dhe endrra*. Tiranë: UET Press.
- Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Kasper, G. (1997). "The role of pragmatics in language teaching education." In Bardovi-Harlig, K. and Hartford, B., *Beyond Methods: Components of Second Language Teacher Education* (pp. 113-136). New York: McGraw-Hill.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992) *Les interations verbales, II*. París: Armand Colin.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language education*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press.

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- Lakatos, S. y Ubach, A. (1995). “¿Profesor nativo o no nativo?”, en *Actas ASELE VI*, 239-244. [En línea], recuperado el 16 de febrero de 2016, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0238.pdf.
- Lavid López, J. et al. (2001). *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, núm. 9. Madrid: Universidad Complutense.
- Leal, I. (2014). “Literatura albanesa más que Ismail Kadare”, Tirana: *Revista Balcanes*. [En línea], disponible en: <http://revistabalcanes.com/literatura-albanesa-mas-que-ismail-kadare/> [2016, 16 de febrero].
- Levinson, C. S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Levinson, C. S. (2000). *Presumptive Meanings, The theory of generalized conversational implicature*. London, England: The MIT Press.
- Lloshi, Xh. (2011). *Shqipja gjuhë e hapur dhe dinamike*. Tiranë: Shtëpia botuese Onufri.
- Londoño, V. y David, A. (2010). “Una aproximación a la cortesía verbal en el cortejo: situación en Antioquia”, Colombia: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. [En línea], disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/75/156> [2016, 16 de febrero].
- López Morales, H. (2004). *Hacia un concepto de la sociolingüística*. 3ª ed. Madrid: Gredos.
- Magjistari, M. (2014). “El vino español en Albania”. En *Conferencia sobre el vino en Albania*. Tiranë: Akademia e Shkencave të Shqipërisë.
- Maíz Arévalo, C. (2009). “Learning how to promise: a didactic approach to the teaching of speech acts”, en Gómez Morón, R., Padilla M., Fernández, L. and Hernández, Mª de la O, *Pragmatics applied to language teaching and learning* (128-140). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Marsch, D. (1990). “Towards teaching a ‘grammar of culture’”, en S. Avinan (Ed.), *Language teaching methodology for the nineties*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Martín Cuenca, M. (2003). *La flaqueza del Bolchevique*. Película. Canal+: España.
- Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez Díaz, P. (1997). “La comunicación verbal: una propuesta cinematográfica,” en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 16, pp. 50-53.
- Martínez Lázaro, E. (2014). *Ocho apellidos vascos*. Película. Universal Studios: España.
- Martínez Ortiz, M. (2013). “Las competencias profesionales del docente de lengua,” [En línea], disponible en: http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_II/Martinez_Ortiz_Maria_Guadalupe.pdf [2016, 16 de febrero] pp. 174-188.

- Martín Peris, E. (2004). “La competencia lingüística o gramatical,” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I, *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera*. Vademécum para la formación de profesores (pp. 467-489). Madrid: SGEL.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. París: Presses universitaire de France.
- Martín Ruiz, G. (2011). “Las peticiones indirectas a partir de fragmentos de películas” en *MarcoELE*, núm. 12. [En línea], disponible en: http://marcoele.com/descargas/12/martin-peticiones_indirectas.pdf [2015, 24 de mayo].
- Martos Eliche, F. y Quintana Pareja, E. (1992). “El apoyo visual en el marco de la explotación de textos escritos: dos experiencias”, en *I Jornadas de la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 127-132). Granada: Universidad de Granada.
- Matte Bon, F. (2010). “Entrevista a Francisco Matte Bon”, en *RedELE*, 19. [En línea], recuperado el 16 de febrero de 2016, en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_00EntrevistaMatteBon.pdf?documentId=0901e72b80dd2677.
- Medgyes, P. (2001). “When the teacher is a non-native speaker”, in *English as a second or foreign language (3a ed., pp. 415-428)*. Boston: Heinle & Heinle.
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Mercero, I. et al. (2015). *Allí abajo*. Serie. Plano a plano: Sevilla, San Sebastián.
- Millan Chivite, A. (1991). “Estudios de didáctica de lengua española para universitarios”, en *Naturaleza de la didáctica de la lengua*, Secretariado de Publicaciones (pp. 11-20). Sevilla: Universidad Sevilla.
- Miquel, L. y Sans N., (1994). *Didáctica del español como lengua extranjera*, *Actas de Expolingua 1990-1993*. Madrid: Fundación Actilibre.
- Miquel, L. (1997). “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”, en *Frecuencia –L*, núm. 5, pp. 3-14.
- Miquel, L. (2004). “La subcompetencia sociocultural”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I, *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera*. Vademécum para la formación de profesores (pp. 511-531). Madrid: SGEL.
- Miquel, L., y Sans, N. (2004). “El componente cultural un ingrediente más en las clases de lengua”, en *Revista digital RedELE*, 0. [En línea], disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9. [2016, 16 de febrero].
- Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Murphey, T. (1995). “Identify and beliefs in language learning, *The language teacher*.” 19, núm. 4, pp. 34-36.

- Myrto, A. (2011). *El aprendizaje autodidacta de E/LE*. Memoria de fin de máster. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Myrto, A. (2012). “Breve introducción a la competencia sociocultural en el aula de e/le de Albania”, en *I Congreso Internacional Hispano-Albanés*. [En línea], disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500275> [2016, 16 de febrero], pp. 189-198.
- Myrto, A. (2014). “La evolución del elemento sociocultural en algunos manuales de E/LE en Albania”, en *V seminario de formación de profesores en Sarajevo*. [En línea] disponible en <http://www.ceh-sarajevo.com/es/?page=107> [2016, 16 de febrero], pp. 40-52.
- Muñoz, C., (2000) *Segundas lenguas Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Naiman, N., M.Fröhlich, H. Stern, y A. Todesco, (1978), *The good Language learner*. (= *Research in Education Series*, 7). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Iwasaki, F. (2015). “Español de gavilanes”, En *El país*. [En línea], disponible en: http://elpais.com/elpais/2015/07/17/eps/1437127908_698478.html?id_externo_r_soc=FB_CM [2016, 16 de febrero].
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Estudio del choque cultural y los malentendidos. Madrid: Edinumen.
- Olza Moreno, I. (2005). “Hablar es también cuestión de cultura. Introducción a la pragmática contrastiva o intercultural”, en *Hipertexto* núm. 1, pp. 81-101.
- Ong Probalkanes. (2004). *Revista Balcanes*. Pristina, Kosovo.
- Ontoria Peña, M. (2007). “El uso de cortometrajes en el aula de E/LE,” en *Revista digital RedELE*, núm. 9. [En línea], disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2007_09/2007_redELE_9_06Ontoria.pdf?documentId=0901e72b80df3598. [2016, 16 de febrero].
- Ortiz, D. (2012). *La entrevista*. Película. Málaga.
- Padrilla Cruz, M. (2004). “Towards New Politeness Systems. Comunicación en congreso”, en *Actas del XXVIII Congreso Internacional de A.E.D.E.A.N.*, pp. 385-396. [En línea], disponible en: http://personal.us.es/mpadillacruz/uploads/Proceedings/Politeness_systems.pdf. [2016, 23 de marzo].
- Pascale, E., Ramos, A. y Vallejo. S. (2009). “El estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo: elaboración de materiales para B1/B2 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*”, en *MarcoELE*, núm. 9. [En línea], disponible en: http://marcoele.com/descargas/enbrape/pascale-ramos-vallejo_estudiante-agente-social.pdf [2016, 16 de febrero].
- Paradise, V. Campbell, H. (1922). “A New Nation In an Old World”, En *Scribner's Magazine*, 1922. [En línea], disponible en: <http://es.scribd.com/doc/10990414/Albania-A-New-Nation-in-an-Old-World-Scribner-s-Magazine-1922-V-I-Paradise-H-Campbell> [2016, 16 de febrero].

- Pasapalabra. (2000). Programa de televisión. Antena 3, Telecinco: España.
- Payrató, Ll. (1992). “Pragmática y lenguaje cotidiano. Apuntes sobre el catalán.” En *Revista de Filología Románica*, núm. 9, pp. 143-154. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Plaka, A. (2013). “Letërsia e huaj dhe përkthimet. En *Gazeta Dita*”, [En línea], disponible en: <http://www.gazetadita.al/shqiptaret-dhe-gjuhet-e-huaja-dje-dhe-sot/> [2016, 16 de febrero].
- Pérez Basanta, C. (1999). “El uso del vídeo en la enseñanza de una lengua extranjera: *Beauty and the beast*: Una actividad para la comprensión oral, la adquisición léxica y la reflexión sobre la estructura del lenguaje narrativo”, en *Actas de las VII Jornadas Internacionales sobre la enseñanza de lenguas*. (pp. 369-378). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Pinto Contreras, R. (1986). *La investigación Participativa en la Investigación entre Adultos*. Costa Rica: CEMIE.
- Piñeyro, M. (2005). El método. Película. Palm Pictures: España, Argentina.
- Plaka, A. (2013). “Letërsia e huaj dhe përkthimet”, en *Gazeta Dita*. [En línea], disponible en: <http://www.gazetadita.al/shqiptaret-dhe-gjuhet-e-huaja-dje-dhe-sot/> [2016, 16 de febrero].
- Porcher, L. et al. (1988). *La civilisation*. Paris: Cle International.
- Portolés, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- Preiswerk, R. y Perrot, D. (1979). *Etnocentrismo e Historia*. México: Nueva Imagen.
- Prodani, A. y Leal, I. (2009). “El español en Albania”, en *Revista de la Consejería de educación en Italia, Grecia y Albania*, núm. 1. [En línea], disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13618_19 [2016, 16 de febrero]. pp. 76-79.
- Toro Escudero, J. I. (2009). “Enseñanza del español a través del cine hispano; marco teórico y ejemplos prácticos”, en *Suplemento Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China de MarcoELE*, núm. 8. [En línea], disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf [2016, 16 de febrero].
- Rama, S. (2010). “Errores gramaticales de los albaneses en el proceso de aprendizaje del español”, en *Revista de la Consejería de educación en Italia, Grecia y Albania*, núm. 2. [En línea], disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/italia/publicaciones/mediterraneo2010.pdf?documentId=0901e72b8099d8fe> [2016, 16 de febrero]. pp. 73-79.
- Ramos, A. (2007). “Yo "corto", tú cortas, él corta... ¡corten! Las ventajas del cortometraje en la clase de E/LE: un acercamiento sociocultural”, en *Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE*. [En línea], disponible en: <https://issuu.com/civele/docs/actas2007> [2016, 19 de febrero].

- Ramos Álvarez, A. (2011). “La comprensión audiovisual: una nueva visión”, en *Comprofes.es*. [En línea], disponible en <http://comprofes.es/videocomunicaciones /la-comprensi%C3%B3n-audiovisual-una-nueva-C2%ABvisi%C3%B3n%C2%BB> [2016, 16 de febrero].
- Re, M. et al. (2012) *I Congreso Internacional Hispano-Albanés*. Madrid: URJC.
- Remesal, A. (2012). “Creencias sobre la evaluación. Profesores de E/LE”, en *Comunidad Todoale*. [En línea], disponible en: https://docs.google.com/forms/d/1H6H1FJK5HISzvLp8MHtsadc7s6vmlAnML_1fpweDz_E/viewform?formkey=dDJqaWhBZXJnTl92WGxIODc5X0VDbHc6MQ [2016, 16 de febrero].
- Richards, J. C., and Schimdt, R. W., (1983). *Language and Communication*. London: Longman.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Rojas Gordillo, C. (2001). “El cine español en la clase de ELE: una propuesta didáctica”, en *Actas digitales del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*. [En línea], disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/48868126-2d07-4d59-986b-54373d3ee2ef/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/otras/ixcongreso.pdf> [2016, 18 de marzo].
- Rubio Martín, R. (2011). “Diseñando el perfil del estudiante universitario japonés de español como lengua extranjera/segunda lengua”, en *Congreso mundial de profesores de español*. [En línea], disponible en: http://comprofes.es/sites/default/files/slides/rubio_martin_raquel.pdf [2016, 16 de febrero].
- Ruhstaller, S. y Lorenzo Berguillos, F., (2004). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen, Sevilla: Universidad Pablo Olavide.
- Ruiz Fajardo, G. (1994). “VÍdeo en clase: virtudes y vicios”, En Miquel, L. y Sans N., *Didáctica del español como lengua extranjera, Actas de Expolingua 1990-1993*. (pp. 141-164). Madrid: Fundación Actilibre.
- Ruiz Fajardo, G. (2005). “Cine y televisión en el aula de español como Lengua Extranjera”, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 38, pp. 60-72.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Saiz Mingo, A. (2011). “Con o sin permiso: Saber invadir el espacio del otro”, en *MarcoELE*, 12. [En línea], disponible en: <http://marcoele.com/descargas/12/saiz-cortesia.pdf>. [2016, 16 de febrero].
- Saiz Pérez, I. (2004). *La adquisición de la competencia socio-pragmática. ¿Son las estancias en el extranjero la clave de su éxito?* Trabajo de Grado. Estocolmo:

Stockholms Universitet, Institutionen för spanska, portugisiska och latinameikastudier.

- Saltykov, B. (2008). “Enseignement supérieur en Russie: Comment dépasser l’héritage Soviétique?”, *Nei.visions*, núm. 29. [En línea], disponible en: <http://www.ifri.org/fr/publications/enotes/russieneivisions/enseignement-superieur-russie-depasser-lheritage-sovietique>. [2016, 16 de febrero].
- Sánchez Benítez, G. (2009). “La comunicación no verbal. En *MarcoELE* núm. 9”, [En línea], disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_comunicacionnoverbal.pdf. [2016, 16 de febrero].
- Sánchez Lizarralde, R. (2008). *Shqipëria në pasqyrën e letërsisë*. Tiranë: Onufri.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004). *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera*. Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL.
- Santamaría Martínez, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Tesis doctoral. [En línea], disponible en: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=4ScbAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&ots=EYleahJl1W&sig=MVhJkbN52w59VsvFEamn-qXFbB4#v=onepage&q&f=false> [2016, 31 de marzo].
- Santos Asensi, J. (2007). *Cine en español para el aula de idiomas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deportes. Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda. [En línea], disponible en: <http://www.educacion.gob.es/exterior/au/es/File/Cine%20en%20espanol%20para%20el%20aula%20de%20idiomas.pdf>. [2016, 16 de febrero].
- Scheu Dagmar, U. y García Iborra, J. (2001). “A methodological proposal for developing intercultural communicative competence in the second language Classroom”, en *Teaching English in a spanish settings*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Schmidt, R. (1993). “Consciousness, learning and interlanguage pragmatics”, en *Interlanguage pragmatics*. Kasper, G., y Blum-Kulka, S., (eds). Oxford: O.U.P.
- Scollon, R., y Scollon S. W. (1983). “Face in Interethnic Communication”, en *Language and Communication*. Eds. Richards, J. C., and Schimdt, R. W., London: Longman, pp. 156-190.
- Scollon, R., y Scollon S. W. (1995). *Intercultural Communication: a discourse approach*. New Jersey: Blackwell Publishers.
- Searle, John (1969). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra, 1980.
- Seseña Gómez G, M. (2006). “¡Estoy harto! Quejas y protestas. (Un anuncio de *Coca-Cola*)”, en *Frecuencia L*, núm. 31, pp. 31-35.
- Sidheri, E. (2014a). “Carta de un lector albanés en español”, [En línea], disponible en: <http://revistabalcanes.com/carta-de-un-lector-albanes-en-espanol> [2016, 16 de febrero].

- Sidheri, E. (2014b). “Un español en la Albania de los 70”, [En línea], disponible en: <http://revistabalcenes.com/un-espanol-en-la-albania-de-los-70/> [2016, 16 de febrero].
- Soars, L. y Soars, J. (1990). *Head way*. Oxford University Press: Oxford.
- Soriano Fernández, S. (2009). *Con cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso del cortometraje en la clase de E/LE*. Memoria fin de Máster. En revista digital *MarcoELE*, núm. 10. [En línea], disponible en: http://marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf [2016, 16 de febrero].
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia*. Madrid: Visor.
- Sperber, D. (1995). “How do we communicate?”, in *How things are: A science toolkit for the mind*. (191-199). New York: Morrow. [En línea], disponible en <http://www.dan.sperber.fr/wp-content/uploads/2009/09/How-do-we-communicate.pdf> [2016, 16 de febrero].
- Sperber, D. y Wilson, D. (2004). “La teoría de la relevancia”, en *Revista de Investigación Lingüística*, VII, pp. 233-85.
- Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura, Un enfoque naturalista*. Madrid, Ediciones Morata.
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages*. London, England: Newbury House.
- Stevick, E. (2000). “La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química”, en Arnold. J. (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Takahashi, S. (1996). “Pragmatic transferability”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 189-223.
- Thomas, J. (1983). “Cross-Cultural Pragmatic Failure”, en *Applied Linguistics*, núm. 4, 91-112.
- Topalli, K. (2010). “Persekutimi komunist në shkencat albanologjike”, en la versión electrónica del periódico *Botimet* 55. [En línea], disponible en: <http://gazeta55.al/persekutimi-komunist-ne-shkencat-albanologjike/> [2016, 16 de febrero].
- Toro, J. I. (2009.) “Enseñanza del español a través del cine hispano; marco teórico y ejemplos prácticos”, en revista digital *MarcoELE*, núm. 8. [En línea], disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf. [2016, 16 de febrero].
- Vallegal, M. Ana. (2009). “¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en clase de ELE”, en *MarcoELE*, núm. 9. [En línea], disponible en: http://marcoele.com/descargas/enbrape/vallegal_sociocultural.pdf. [2016, 16 de enero].
- Van Ek, J. A. (1977). *The threshold level for modern language learning in schools*. London: Longman.

- Vázquez Tavares, L. (2006). "El cine como vehículo de cultura en la clase de E/LE", en *Frecuencia L*, núm. 32, pp. 36-44.
- Vellegal, M., A. (2009). "¿Qué enseñar a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE", en *Actas del V Encuentro Brasileño de Profesores de Español en MarcoELE*, núm. 9. [En línea], recuperado el 16 de febrero de 2016, en http://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf.
- Vilar, P. (1978). *Historia de España*.¹⁷⁰
- Velo, M. (2003). *Esse mbi diktaturën komuniste*. Tirane: Botimet 55.
- Vehbiu, A. (2013). *Sende që nxirrte deti*. Tiranë: Botimet Dudaj.
- Velasco Pintanell, A. (2012). "El soporte audiovisual en la clase de E/LE: El uso de las teleseries", Universidad Complutense de Madrid. [En línea], disponible en: dialnet.unirioja.es/. [2015, 15 de octubre].
- Vishkurti, S. Ben Nacer, B. (2009). "Quelques réflexions sur la didactique des langues en Albanie", en *Synergies Roumaine*, Science du langage et didactique des langues, núm. 4, pp. 103-109.
- Vranic, G. (2004). *Hablar por los codos, frases para un español cotidiano*. Madrid: Edelsa.
- VV.AA. (1994). *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*. Madrid.
- VV.AA. (1995). *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León.
- VV.AA. (1999). *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz.
- VV.AA. (2000) *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza.
- VV.AA. (2001). *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*. Valencia.
- VV.AA. (2003). *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos.
- VV.AA. (2005). *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo.
- VV.AA. (2007). *Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE*. Alicante.
- VV.AA. (1999). *Actas de las VII Jornadas Internacionales sobre la enseñanza de lenguas*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- VV.AA. (2006-2007). *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera*. Múnich: Instituto Cervantes.
- VV.AA. (2007). *Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE*. EdiEle.
- VV.AA. (2001). *Actas digitales del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*. Brasil: Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación.
- VV.AA. (1980). *Applied Linguistics*, núm. 1. Oxford University Press: Oxford.
- VV.AA. (1995). *Applied Linguistics* núm. 6. Oxford University Press: Oxford.

¹⁷⁰ No se disponen de los datos de la editorial ya que el ejemplar del que disponemos cuya portada pensamos ha sido alterada, no cuenta con ellos.

- VV.AA. Botimet 55. Tirana.
- VV.AA.(1990). *Cable, revista de didáctica del español como lengua extranjera*, núm. 5.
- VV.AA. (1990). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8. España.
- VV.AA. (2011). *Congreso mundial de profesores de español*. En línea.
- VV.AA. (1996). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Colección Expolingua, cuadernos de tiempo libre.
- VV. AA. (2008). *Diccionario de términos clave de E/LE*. Madrid: SGEL.
- VV.AA. (1991). (1991). *Education permanente*, 107, Université de Nancy 2.
- VV.AA. (2001). *English as a second or foreign language (3a ed.)*. Boston: Heinle & Heinle.
- VV.AA. (1992). *Escritores españoles exiliados en Francia, Actas del coloquio celebrado en Almería*.
- VV.AA. (1997). *Frecuencia L*, núm. 5. Madrid: Edinumen.
- VV.AA. (2006). *Frecuencia L*, núm. 38. Madrid: Edinumen.
- VV.AA. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- VV.AA. (2005). *Hipertexto* núm. 1. Estados Unidos.
- VV.AA. (1992). *I Jornadas de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Granada: Universidad de Granada.
- VV.AA. (2010). *La lengua española en América, normas y usos actuales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- VV.AA. (2011). *Linguagem & Ensino, Pelotas*, v. 14, núm. 1.
- VV.AA.(1991). *Naturaleza de la didáctica de la lengua*, Secretariado de Publicaciones. Sevilla: Universidad Sevilla.
- VV.AA. (2010). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*.
- VV.AA. (1992). En *Revista de Filología Románica*, 9. Madrid: Universidad Complutense.
- VV.AA. (2005). *Kurrikulat sipas Bolonjës, Paketa e Informacionit 2005-2006*. Tiranë: Fakulteti i Gjuhëve të Huaja.
- VV.AA. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. (2008). [En línea], disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm. [2016, 16 de febrero].
- VV.AA. (2004). *RedELE* núm. 1. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- VV.AA. (2010). *Revista de Educación de Extremadura, Autodidacta*. Extremadura.
- VV.AA. (2001). *Revista de Enseñanza Universitaria extraordinario*. Sevilla.
- VV.AA. (2009). *Revista de la Consejería de educación en Italia, Grecia y Albania*, 1. En línea.

- VV.AA. (2010). *Revista de la Consejería de educación en Italia, Grecia y Albania*, 2. En línea.
- VV.AA. (2014). *V seminario de formación de profesores en Sarajevo*. CEH: Sarajevo.
- VV.AA. (2003). *TESOL Quarterly*. v. 37, núm. 4. USA.
- VV.AA. (2005). *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 38. España.
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westall, D. (2001). “El contacto entre culturas: las manifestaciones lingüísticas”, en *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*. [En línea], disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0317.pdf [2016, 16 de febrero].
- Widdowson, H. G. (1989). “Knowledge of language and ability for use”, in *Applied Linguistics*, núm. 10, pp. 128-137.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wierzbicka, A. (1991). *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlín: Mouton De Gruyter.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford University Press, Oxford 1976.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Edinumen.
- Wolfson, N. (1983). “An empirically based analysis of complimenting in American English”, in *Nessa Wolfson y E. Judd. Rowley MA, Sociolinguistics and language acquisition*. (82-95). Newsbury: Newsbury House.
- Wolsfon, N. et al. (1983). *Sociolinguistics and language acquisition*. Newsbury: Newsbury House.
- Ymeri, E. (2015). *Perkthimi nje histori pasioni*. Tirane: Omsca-1.
- Zanón, J. (1990a). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras». En *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, pp. 19-28.
- Zanón J. y Estaire, S. (1990b). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 55-90.
- Zanón, J. (1999). *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Zanga, L. (1988). “Foreign languages and books win favor in Albania”, *Munick: Radio Free Europe/Radio Liberty Research Institute (RFE/RL Research Institute*. [En línea], disponible en: <http://www.osaarchivum.org/greenfield/repository/osa:ee1caded-ed98-4dfc-a200-b669ec356f01> [2016, 16 de febrero].

Recursos electrónicos

<http://alacarta.canalsur.es/>

<http://cvexpress.com>

<http://atube-catcher.softonic.com/>

www.ambtirana.esteri.it/Ambasciata_Tirana

www.antena3.com

www.cuatro.com

www.elpais.com

www.europass.com

www.digitalb.com

www.dibujalia.com

www.google/imagenes.com

www.marcoele.com

www.njoftime.com

www.lasexta.com/

www.oranews.tv

www.piraminetlab.com

www.rae.es

www.rtve.es/alacarta

www.telecinco.es

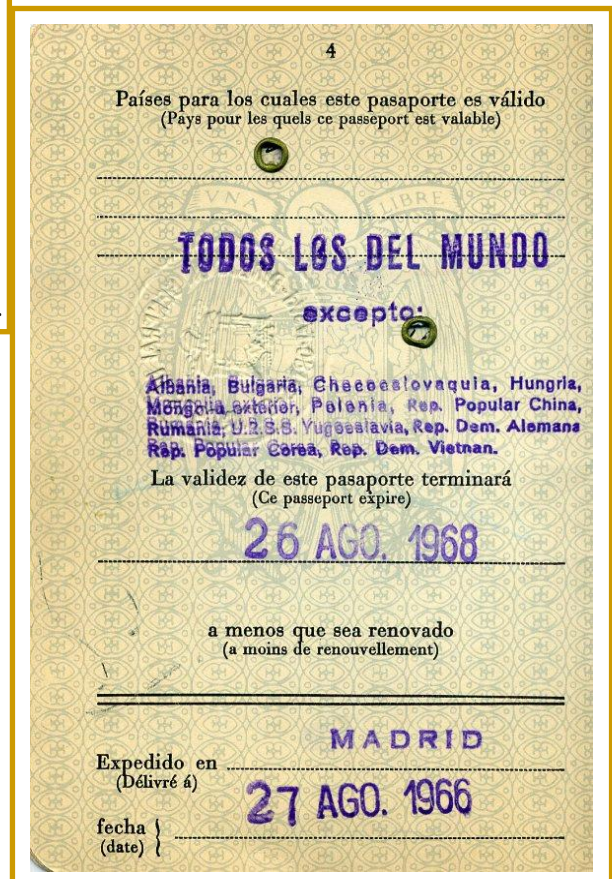
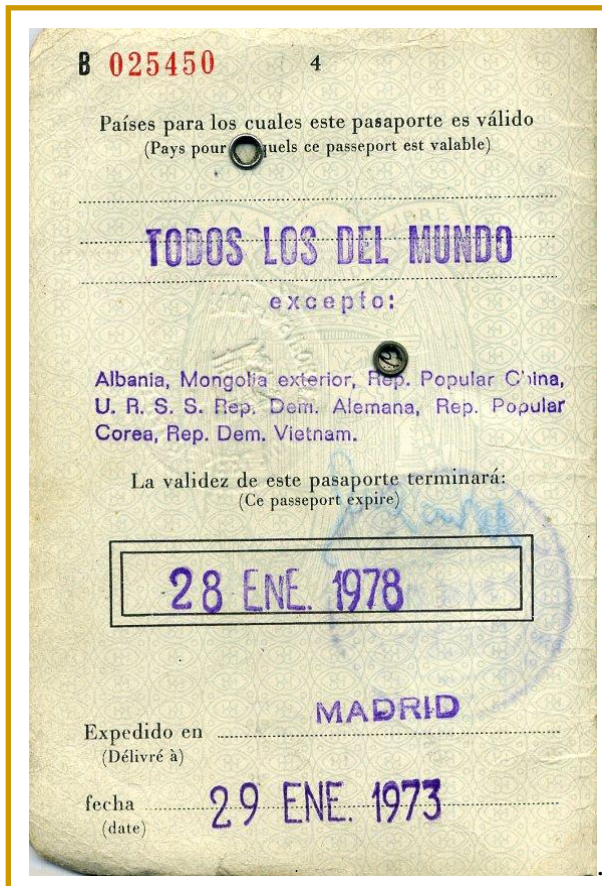
www.topchannel.tv

www.tvklan.al

www.wikipedia.org

Anexo I

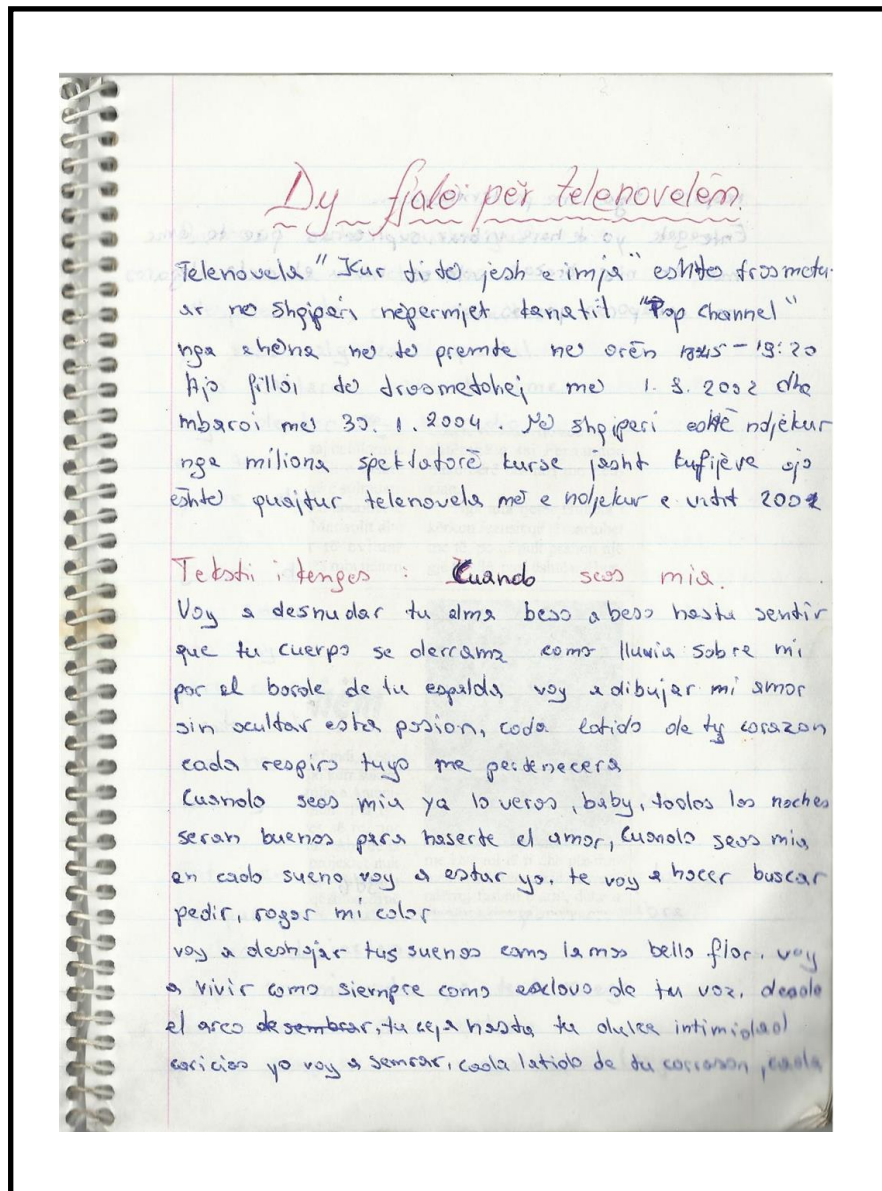
Copias de pasaportes españoles expedidos en agosto de 1966 y en enero de 1973¹:

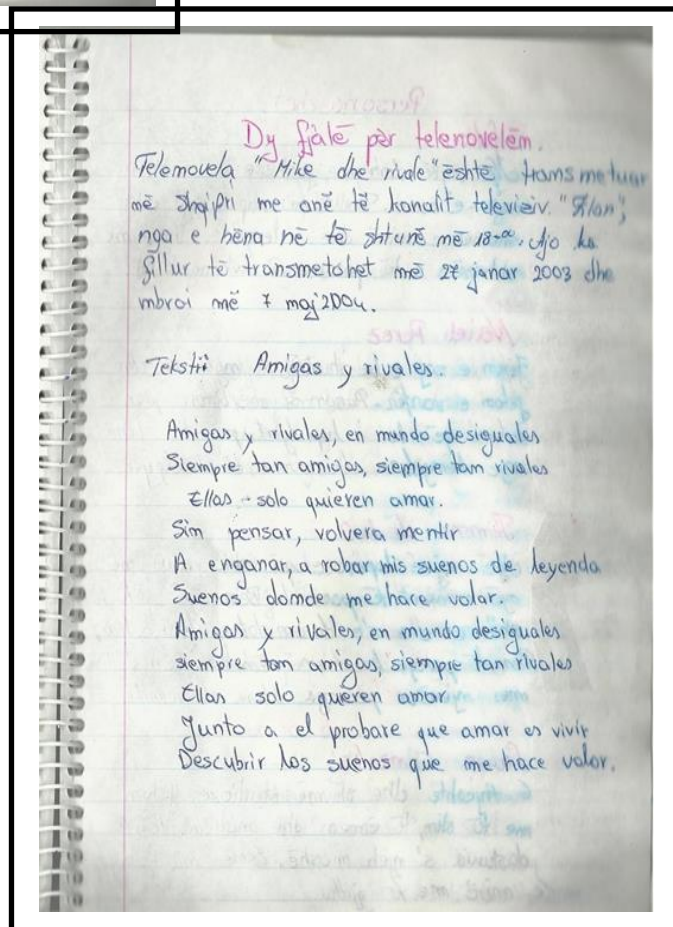
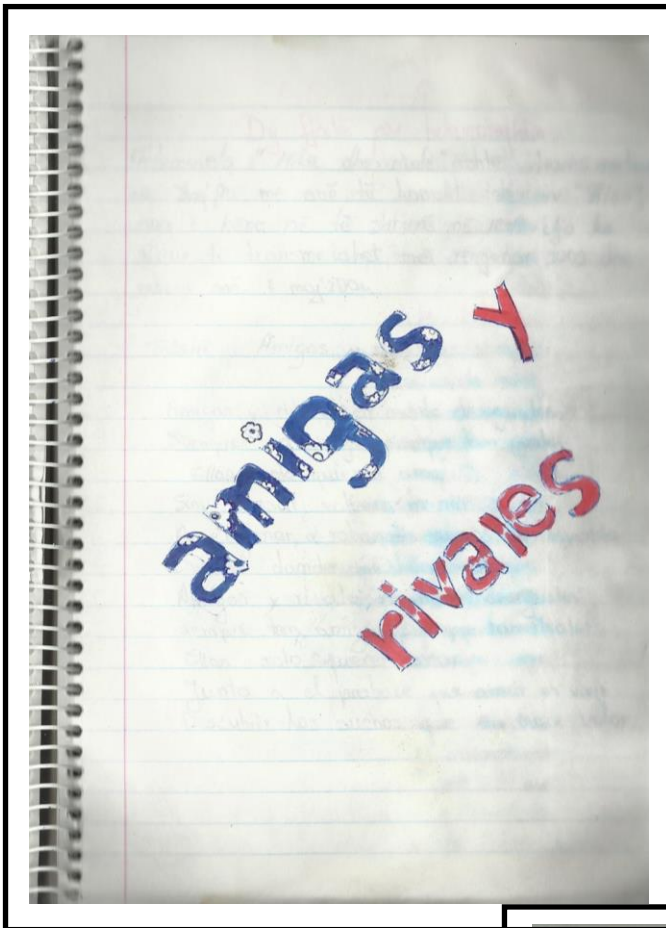


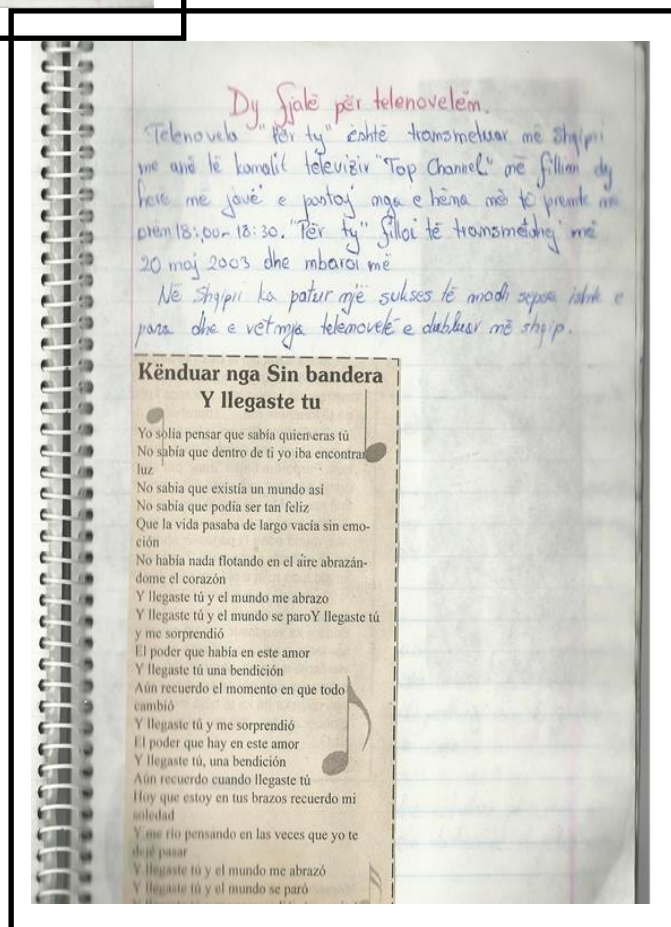
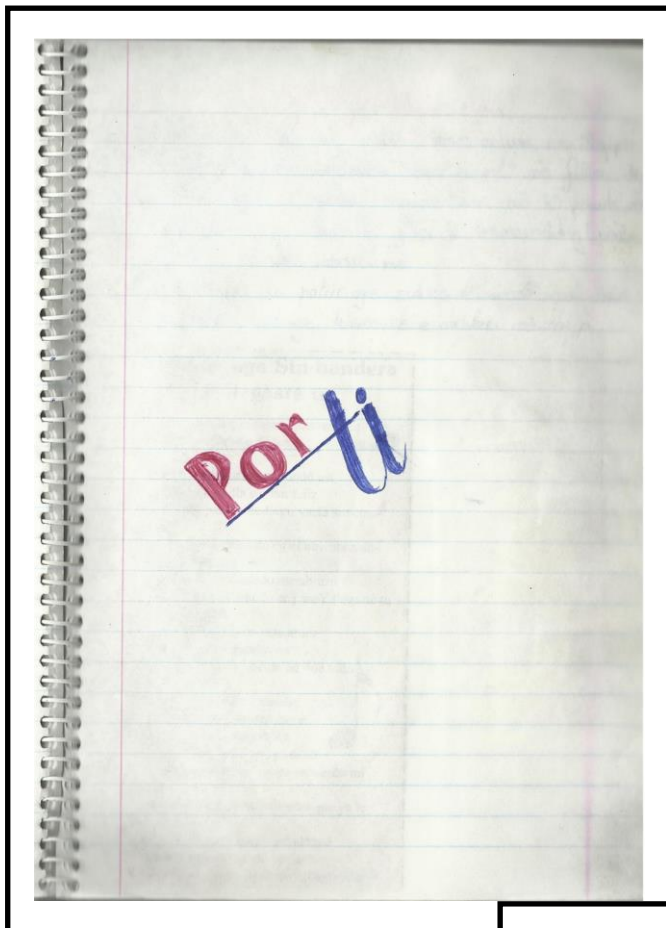
¹ Recuperado en <https://blogdebanderas.files.wordpress.com/2012/08/scan425.jpg> (última consulta 17 de febrero de 2016).

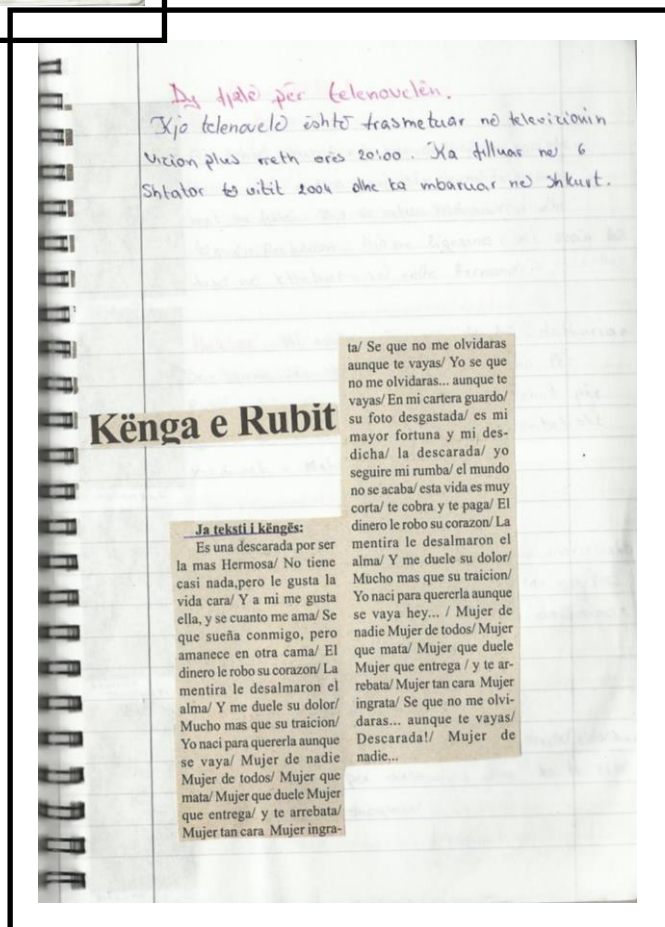
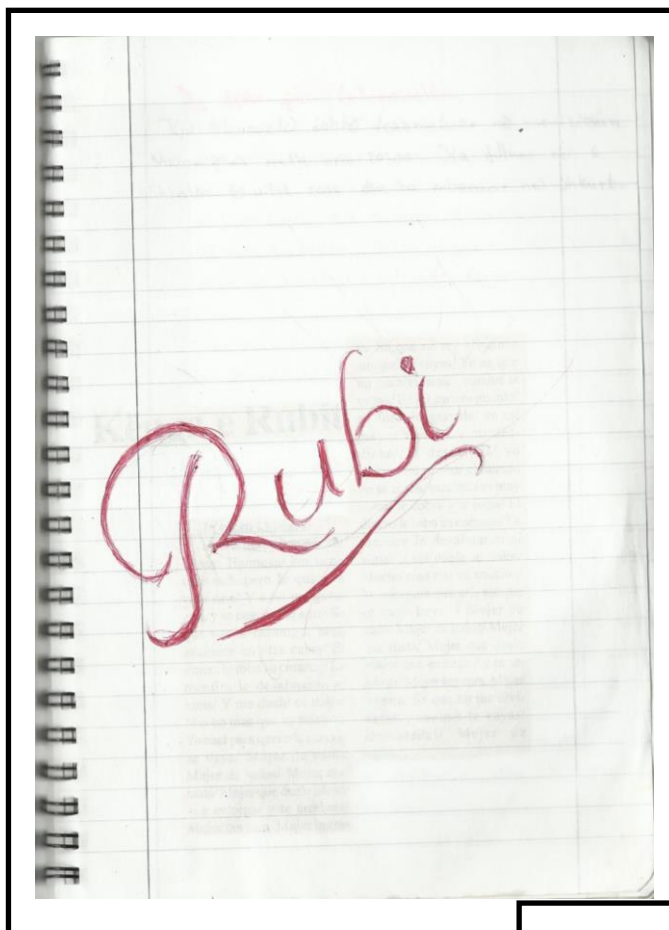
Anexo II

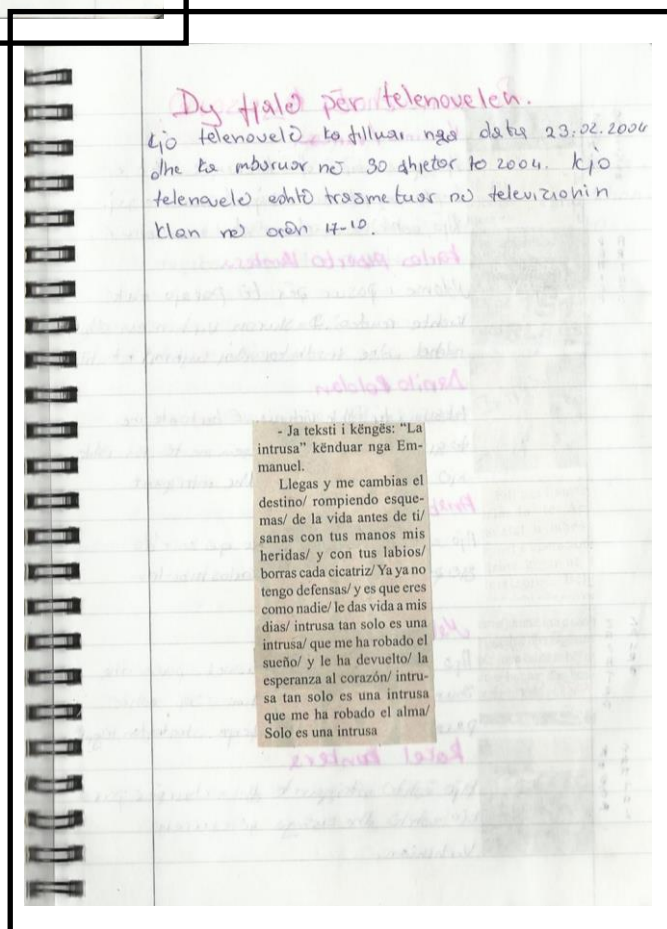
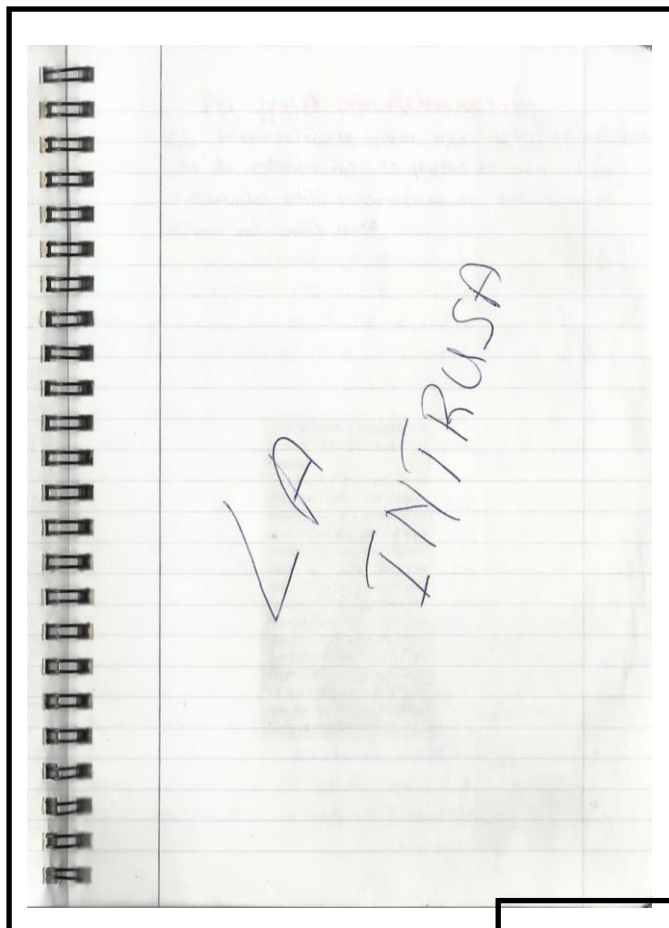
Cuaderno de Klarita y Marsida Karaj con notas sobre telenovelas latinoamericanas:











Kalipso

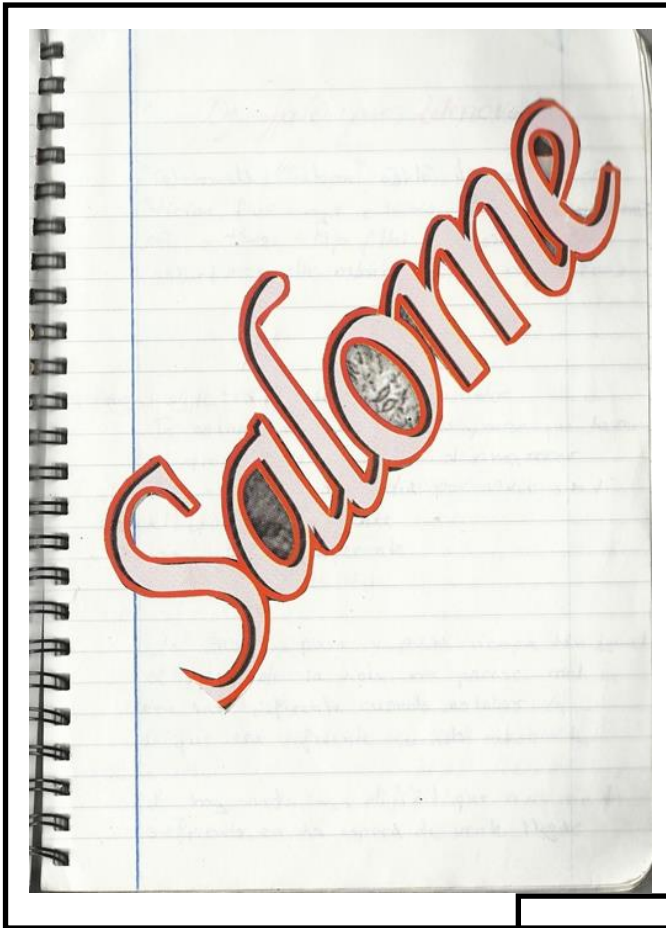
Personazhet: Grande - Simon, Bela - Ernesto, Emanuela
Masinto, Dionizia, Husta, tatire, Miledi, Klara, Rosa
Mancite, At Braulia, Helena, Unscalo, Otillia,
Forena, Mags, Pilino, Pablo, Lauriba, Loliba, Toni
Klousi, Foreneo, Karmona, Kanelon

voleo → Karmona, Ernesto, (nga Unscalo)
Pilino (mbylet)

linol →

Telenovela "Kalipso" u drometua nga
rejeti televiziv Univizion kurse ne
Shqiperi kjo telenovela e drometua nga
Televizioni TVA nga 21 janori deri ne
15 maj 2002

Kjo telenovela ka 80 seri



Dy fjalë për telenovelen

Telenovela "Salome" është transmetuar në "Vizion Plus" nga e hënra në të prentë në orën 20-21. Ajo filloi të transmetohet më shtunë 2003 dhe mbaroi më 10 dhjetor 2003.

Salome'

të një edyte: Si no te hubieras iolo
Te extraño más que nunca y nose que hacer
despierto y te recuerdo al amanecer
me espera otro el día por vivir sin ti
el espejo no miente
me veo tan diferente
me haces falta tu

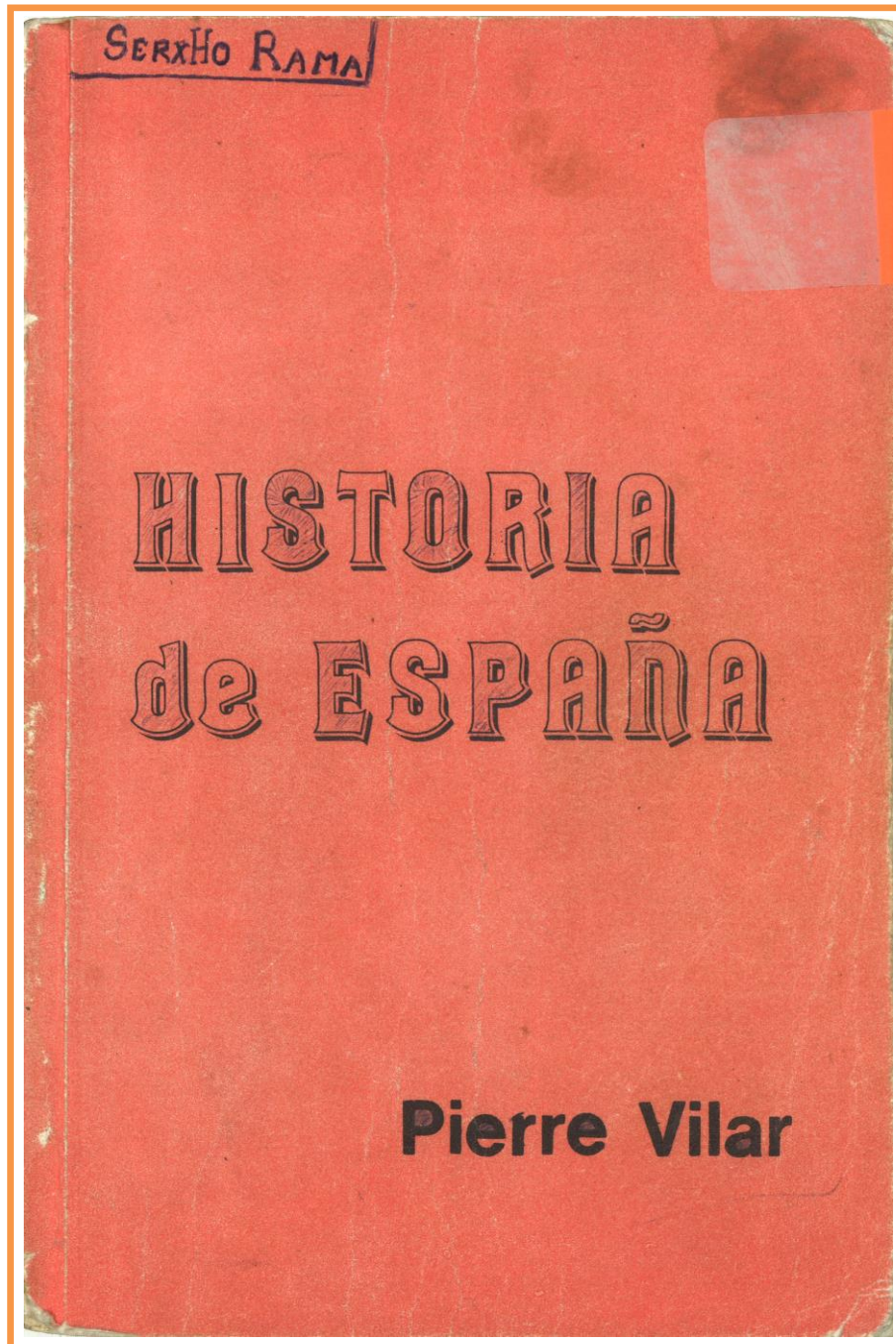
La gente pasa y pasa siempre tan igual
el ritmo de la vida me parece mal
era tan diferente cuando estabas tu
si que era diferente cuando estabas tu

Yo hoy nada mas difícil que vivir sin ti
sufriendo en la espera de verte llegar

Anexo III

Fichas de análisis de los materiales utilizados como manuales, mencionados en el Capítulo 2 (página 64):

Historia de España Pierre Vilar 1978²



² No se disponen de los datos de la editorial ya que el ejemplar del que disponemos cuya portada pensamos ha sido alterada, no cuenta con ellos. Este libro pertenece a un alumno que estudió en la universidad en los años 80'.

ÍNDICE

Prólogo a la nueva edición española	7
Capítulo I. — <i>El medio natural y los orígenes del hombre</i>	13
El medio natural	13
El origen de los hombres y de las civilizaciones	17
Capítulo II. — <i>Los grandes rasgos de la historia clásica: la Edad Media</i>	21
La España musulmana	21
La España de la Reconquista	24
El final de la Edad Media: factores de divergencia y factores de unidad	32
Capítulo III. — <i>Los grandes rasgos de la historia clásica: los tiempos modernos</i>	41
La construcción política	41
El esfuerzo colonial y económico	51
Apogeo espiritual. El Siglo de Oro	63
La decadencia del gran imperio	67

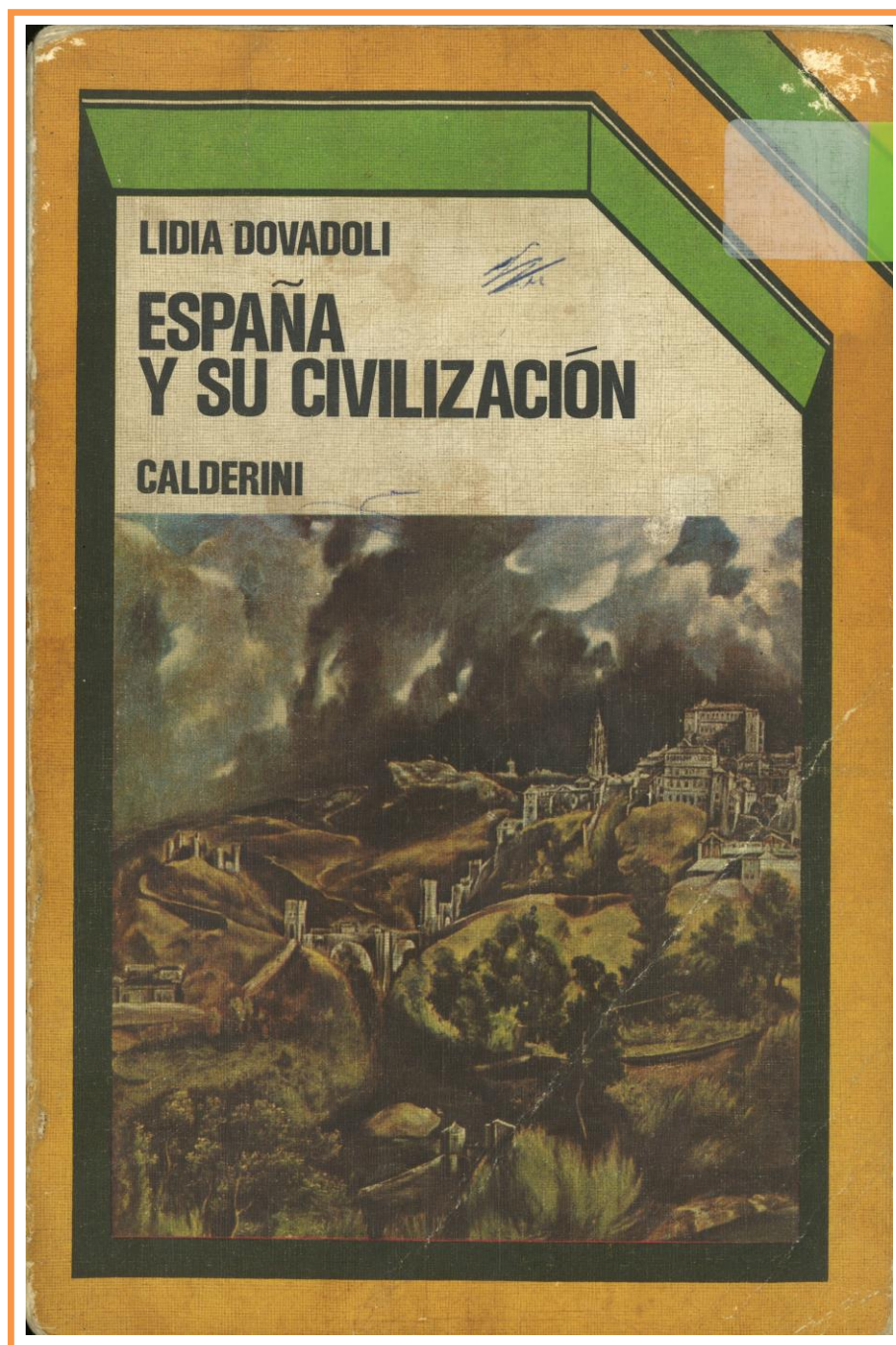
Capítulo IV. — <i>Los grandes rasgos del período contemporáneo</i>	73
El siglo XVIII y el despotismo ilustrado	73
La guerra de la Independencia	79
Los balbuceos del siglo XIX	85
Los problemas fundamentales	95
Capítulo V. — <i>Las crisis contemporáneas</i>	117
La crisis de la Monarquía (1917-1931)	117
La República (1931-1936)	125
La guerra civil (1936-1939)	142
El régimen del general Franco (1939-1975)	159
Epílogo (enero de 1978)	173

Descripción externa del manual		
Título	Historia de España	
Autor/es	Pierre Vilar	
Datos bibliográficos	1978, 173 páginas,	
Material	Impreso	Sí
	Sonoro	No
	Visual	No
	Multimedia	No
Descripción interna del manual		
Objetivos generales	Ofrecer información genérica sobre Historia de España.	
Metodología	Metodología tradicional expositiva. Sin actividades para desarrollar.	
Organización en niveles	No.	
Destinatario	Lectores interesados en la Historia de España desde los orígenes del hombre hasta el año 1975.	
Programación de objetivos y contenidos	Exponer los acontecimientos más importantes de la Historia de España según el punto de vista marxista del autor.	
Organización de cada lección	El libro está dividido en 5 capítulos.	
Análisis del manual		
Papel de la L1	No se utiliza.	
Presentación de la L2	Contextualización de la lengua	Exposición descriptiva

	Orientación deductiva/inductiva	Inductiva	
	Lengua oral/ lengua escrita	Únicamente muestra de lengua escrita	
	Estrategias de aprendizaje	No se trabajan	
	Progresión de contenidos	Histórica cronológica	
Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación	
		Situaciones de comunicación	
		Funciones lingüísticas	No
		Elementos pragmáticos	No
		Comunicación no verbal	No.
	Presentación	Diálogos	No.
		Imágenes	No.
		Otros	
	Ejercitación		
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos y ortológicos	Metodología	Tradicional
		Variedades de lengua	No se contemplan.
		Ejercitación	No se contemplan.
	Contenidos gramaticales	Progresión	
		Metodología	

		Presentación	
		Ejercitación	
	Contenidos léxicos	Selección	
		Presentación	
		Ejercitación	
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal / no formal	Formal
		Diversidad cultural	No
		Orientación contrastiva	No
	Presentación	Integración lengua / cultura	No
		Representación	No
	Ejercitación	No	
Materiales de evaluación	No se utiliza.		
Observaciones	Libro prohibido durante la Dictadura franquista.		

España y Su Civilización Lidia Dovadoli, Edizioni Calderini 1971



© COPYRIGHT 1971
by "Edizioni Calderini,,
Bologna, Via Emilia Levante 31/2

1268 PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA
Printed in Italy

stampa OFFICINE GRAFICHE CALDERINI
Bologna, Via Emilia Levante 31/2
Finito di stampare nel marzo 1971

INDICE

La españa física	Pag.	1
El puerto de Barcelona (C. Vidal)	»	3
Madrid se acuesta (J. León Bengoa)	»	4
Amanecer en Madrid (P. Baroja)	»	4
X Castilla (P. Baroja)	»	5
El río (M. Unamuno)	»	6
Sevilla (J. M. Roldan Hervás)	»	6
Andalucía	»	7
Asturias (J. Ortega y Gasset)	»	8
La españa económica e industrial	»	10
Los olivos (A. Machado)	»	12
Las producciones agrícolas de Valencia (A. Cítricus)	»	13
Las uvas de la Alpujarra (P. A. de Alarcón)	»	14
Bodegas de Jerez (V. Blasco Ibáñez)	»	14
X Las minas de Bilbao (B. Pérez Galdós)	»	15
La industria textil algodonera (A. Carabén)	»	16
EDAD ANTIGUA		
Desde los orígenes hasta los Cartagineses	»	18
Historia	»	18
Arte	»	19
España; campo sin puertas (F. Ximénez de Sandoval)	»	20
Sagunto (R. Altamira)	»	21
Las cuevas de Altamira (R. Alberti)	»	21
La dama de Elche (A. Macía Serrano)	»	22
Conquista y dominación romanas	»	24
Historia	»	24
Arte	»	25
Viriato (F. Ximénez de Sandoval)	»	26
Numancia (J. Cadalso)	»	27

321

La agricultura y la industria en España durante la dominación romana (M. Lafuente)	Pag.	28
Mérida (J. M. Roldán Hervas)	»	29
Invasiones bárbaras	»	31
Historia	»	31
Arte	»	31
Fin de la monarquía visigoda (F. Ximénez de Sandoval)	»	32
Como el Conde Julián vendió a España (Anónimo)	»	33
Huida y lamentos de don Rodrigo (Anónimo)	»	34
EDAD MEDIA		
Los árabes	»	35
Historia	»	35
Arte	»	36
La batalla del Guadalete (J. de Mariana)	»	37
La Giralda de Sevilla (A. Pérez)	»	37
La Alhambra (E. Castelar)	»	38
La Reconquista (718-1212)	»	40
Historia	»	40
Arte	»	41
Literatura	»	42
Las peñas de Covadonga (F. Ximénez de Sandoval)	»	43
Los reinos cristianos: Castilla y León (R. Menéndez Pidal)	»	44
El Cid Campeador (F. Ximénez de Sandoval)	»	45
Cantares de Gesta (M. Milá y Fontanals)	»	47
El poema del Cid (M. Menéndez y Pelayo)	»	48
La Reconquista (1212-1492)	»	50
Historia	»	50
Arte	»	51
Literatura	»	52
Muerte del Rey don Pedro el Cruel (J. de Mariana)	»	55
El matrimonio de Isabel de Castilla (J. M. Pemán)	»	56
Catedrales españolas (M. Unamuno)	»	57
El Arcipreste de Hita (J. Cejador y Frauca)	»	58
EDAD MODERNA		
Los Reyes Católicos	»	60
Historia	»	60

Arte	Pag.	61
Literatura	»	62
« Tanto monta, monta tanto... » (R. Menéndez Pidal)	»	62
X Fundación de la Inquisición (P. Vilar)	»	63
Rendición de Granada (A. Palacio Valdés)	»	64
Regresando Colón de su primer viaje (F. López de Gómara)	»	64
El Gran Capitán (M. J. Quintana)	»	65
La celestina (F. de Rojas)	»	66
Carlos V	»	68
Historia	»	68
Arte	»	70
Literatura	»	70
Carlos V (Martínez de la Rosa)	»	72
Hernán Cortés (A. de Solís)	»	74
Conquista de Méjico (O. Paz)	»	74
Francisco Pizarro (M. J. Quintana)	»	75
Egloga I (G. de la Vega)	»	75
Soneto (G. de la Vega)	»	78
La vida de Lazarillo de Tormes (Anónimo)	»	78
Felipe II	»	82
Historia	»	82
Arte	»	83
Literatura	»	84
Felipe II y la Inquisición (Gutiérrez Solana)	»	86
Pobreza de España bajo el reinado de Felipe II (E. Larreta)	»	87
Lepanto (J. López Nuñez)	»	88
Monasterio del Escorial (A. de Obregón)	»	89
El greco (M. V. Cossío)	»	90
La poesía de Fray Luis de León (M. Menéndez y Pelayo)	»	91
La vida del campo (Fray L. de León)	»	91
A la victoria de Lepanto (F. de Herrera)	»	93
A la condesa de Gelves (F. de Herrera)	»	96
El libro de su vida (S. Teresa de Jesús)	»	96
Subida al Monte Carmelo (S. Juan de la Cruz)	»	98
Soneto (L. de Vega)	»	99
Soneto (L. de Vega)	»	99
El mejor alcalde, el rey (L. de Vega)	»	99
El accero de Madrid (L. de Vega)	»	103
Los últimos Austrias	»	105
Historia	»	105
Arte	»	106

Literatur	Pag.	107
El siglo XVII (F. Ximénez de Sandoval)	»	111
Velázquez (G. Melchor de Jovellanos)	»	112
Conceptismo, gongorismo y culteranismo (M. Menéndez y Pelayo)	»	114
Cervantes humanista (M. Menéndez y Pelayo)	»	116
Poesía y realidad en el « Quijote » (J. Ortega y Gasset)	»	116
Romance (L. de Góngora)	»	117
Letrilla (L. de Góngora)	»	118
Soneto (L. de Góngora)	»	118
Soneto (F. de Quevedo)	»	119
Letrilla satírica (F. de Quevedo)	»	119
Historia de la vida del Buscón (F. de Quevedo)	»	120
Los sueños (F. de Quevedo)	»	123
Don Quijote de la Mancha (M. de Cervantes)	»	125
La Gitanilla (M. de Cervantes)	»	133
El condenado por desconfiado (Tirso de Molina)	»	136
El burlador de Sevilla (Tirso de Molina)	»	141
La vida es sueño (C. de la Barca)	»	149
El alacázar de Zalamea (C. de la Barca)	»	154
Los Borbones - Felipe V y Fernando VI	»	157
Historia	»	157
Arte	»	158
Literatura	»	159
Felipe V (F. Ximénez de Sandoval)	»	160
Poética (I. de Luzán)	»	162
Teatro crítico universal (B. J. Feijoo)	»	163
Historia del famoso predicador Fray Gerundio de Campazas (F. de Isla)	»	164
Los borbones - Carlos III y Carlos IV	»	167
Historia	»	167
Arte	»	168
Literatura	»	170
Carlos III (F. C. Sainz de Robles)	»	172
Goya (F. C. Sainz de Robles)	»	172
Egloga (J. Meléndez Valdés)	»	173
La flor de Zurguén (J. Meléndez Valdés)	»	174
Informe sobre la ley agraria (G. Melchor de Jovellanos)	»	174
Cartas (M. de Jovellanos)	»	175
Cartas marruecas (J. Cadalso)	»	176
El sí de las niñas (L. Fernández de Moratín)	»	178
EDAD CONTEMPORANEA		
Guerra de Independencia y vuelta de los Borbones	»	183
Historia	»	183

Arte	Pag.	185
Literatura	»	185
✕ El Madrid del «dos de mayo» (B. de los Ríos)	»	186
Primer sitio y defensa de Zaragoza (C. de Toreno)	»	187
✕ La emancipación de las colonias españolas (R. Sotomayor Valdés)	»	188
A España después de la revolución de marzo (M. J. Quintana)	»	190
Vidas de españoles célebres (M. J. Quintana)	»	191
Isabel II	»	193
Historia	»	193
Arte	»	194
Literatura	»	194
María Cristina e Isabel II (F. C. Sainz de Robles)	»	198
Canto a Teresa (J. Espronceda)	»	199
El estudiante de Salamanca (J. Espronceda)	»	201
A buen juez mejor testigo (J. Zorrilla)	»	203
Don Juan Tenorio (I. Zorrilla)	»	205
Don Alvaro o la fuerza del sino (Duque de Rivas)	»	207
✕ Artículos de costumbres (J. Larra)	»	210
República y restauración	»	214
Historia	»	214
Arte	»	215
Literatura	»	216
La república (F. Ximénez de Sandoval)	»	221
¡Quién supiera escribir! (R. de Campoamor)	»	222
Humoradas (R. de Campoamor)	»	224
El crucifijo de mi hogar (C. Nuñez de Arce)	»	224
Idilio (G. Nuñez de Arce)	»	225
Rimas (G. A. Bécquer)	»	225
✕ Pepita Jiménez (J. Valera)	»	227
Peñas arriba (J. M. Pereda)	»	230
✕ Misericordia (B. Pérez Galdós)	»	232
Episodios nacionales (B. P. Galdós)	»	235
Los pazos de Ulloa (E. Pardo Bazán)	»	236
✕ Sangre y arena (V. Blasco Ibáñez)	»	238
Historia de España (M. Menéndez y Pelayo)	»	242
Discurso de ingreso en la Real Academia Española (E. Castelar)	»	243
Siglo XX	»	245
Historia	»	245
Arte	»	246
Literatura	»	248
✕ Caída de una monarquía (J. M. Salaverría)	»	259

Ensayos (M. Unamuno)	Pag.	260
Aldebarán (M. Unamuno)	»	262
✕ Las inquietudes de Shanti Andía (P. Baroja)	»	263
La cabeza de Castilla (Azorín)	»	266
Las confesiones de un pequeño filósofo (Azorín)	»	267
Soledades XIX (A. Machado)	»	268
A un naranjo y un limonero (A. Machado)	»	269
El hospicio (A. Machado)	»	269
A un olmo seco (A. Machado)	»	270
Canto a la Argentina (R. Darío)	»	270
Sonatina (R. Darío)	»	271
Allá lejos (R. Darío)	»	271
Sonata de primavera (R. M. del Valle Inclán)	»	272
Castilla, la tradición, el idioma (R. Menéndez Pidal)	»	275
La pronunciación española (R. Menéndez Pidal)	»	276
Los intereses creados (J. Benavente)	»	277
El patio (J. Álvarez Quintero)	»	280
✕ Primavera y sentimiento (J. R. Jiménez)	»	283
Rimas (J. R. Jiménez)	»	285
Retorno fugaz (J. R. Jiménez)	»	285
!Amor! (J. R. Jiménez)	»	285
✕ Platero y yo (J. R. Jiménez)	»	286
El parque (G. Diego)	»	287
El ciprés de Silos (G. Diego)	»	288
Preciosa y el aire (F. García Lorca)	»	288
Gacela del amor que no se deja ver (F. García Lorca)	»	289
Ciudad sin sueño (F. García Lorca)	»	289
Doña Rosita, la soltera (F. García Lorca)	»	291
La encerrada (R. Alberti)	»	293
Marinero en tierra (R. Alberti)	»	294
Esperanza (G. Guillén)	»	295
Las horas (G. Guillén)	»	295
Río (G. Guillén)	»	296
Orillas del mar (V. Aleixandre)	»	296
Al ciclo (V. Aleixandre)	»	296
El Espectador I (J. Ortega y Gasset)	»	297
Tres horas en el Museo del Prado (E. D'Ors)	»	299
✕ Tigre Juan (R. Pérez de Ayala)	»	300
El libro de Siqueza (G. Miró)	»	301
El ángel, el molino, el caracol del Faro (G. Miró)	»	302
Toda la historia de la Puerta del Sol (R. Gómez de la Serna)	»	302
Greguerías (R. Gómez de la Serna)	»	303
La actualidad	»	304
Salmo desesperado (C. Bausoño)	»	306
Vivirá eternamente entre vosotros (C. Bausoño)	»	306
Plañid así (B. de Otero)	»	307
Cantar de amigo (B. de Otero)	»	307
La úlcera (J. A. Zuzunegui)	»	307

La colmena (C. J. Cela)	Pag.	309
Primer viaje andaluz (C. J. Cela)	»	309
Cajón de sastre (C. J. Cela)	»	310
X Nada (C. Laforet)	»	311
X Los soldados lloran de noche (A. M. Matute)	»	312
X El Jarama (R. Sanchez Ferlosio)	»	314
X Campos de Níjar (J. Goytisolo)	»	316

Descripción externa del manual		
Título	España y su civilización	
Autor/es	Lidia Dovadoli	
Datos bibliográficos	Edizioni Calderini, Via Emilia Levante 31/2, Bologna, Italia, 1971	
Material	Impreso	Sí
	Sonoro	No
	Visual	Sí
	Multimedia	No
Descripción externa del manual		
Objetivos generales	Ofrecer información genérica sobre Historia, Cultura y Literatura Española.	
Metodología	Metodología tradicional expositiva mediante textos e información sobre la historia, el arte, lecturas de literatura de determinados periodos de la historia. Sin actividades para desarrollar.	
Organización en niveles	No.	
Destinatario	Lectores interesados en España y su civilización en distintos periodos históricos.	
Programación de objetivos y contenidos	Exponer los acontecimientos más importantes de la historia de España y el desarrollo del arte y de la literatura desde la antigüedad hasta el siglo XX.	
Organización de cada lección	Tres secciones: Historia, Arte y Literatura	
Análisis del manual		
Papel de la L1	No se utiliza.	
Presentación de la L2	Contextualización de la lengua	Exposición descriptiva
	Orientación	Inductiva

	deductiva/ inductiva		
	Lengua oral/ lengua escrita	Únicamente muestra de lengua escrita	
	Estrategias de aprendizaje	Poseer suficiente vocabulario para entender los textos.	
	Progresión de contenidos	Histórica	
Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación	
		Situaciones de comunicación	
		Funciones lingüísticas	No tiene pero a partir de los textos se pueden llevar a cabo varias actividades.
		Elementos pragmáticos	No se contemplan.
		Comunicación no verbal	Fotos
	Presentación	Díálogos	No.
		Imágenes	Sí.
	Ejercitación	Otros	
	Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos y ortológicos	Metodología
Variedades de lengua			Presentación de los diferentes dialectos del español.
Ejercitación			No se contemplan.
Contenidos gramaticales		Progresión	
		Metodología	
		Presentación	

		Ejercitación	
	Contenidos léxicos	Selección	
		Presentación	
		Ejercitación	
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal/no formal	Formal.
		Diversidad cultural	No
		Orientación contrastiva	No
	Presentación	Integración lengua/cultura	No
		Representación	No
	Ejercitación	No	
Materiales de evaluación	No se utiliza.		
Observaciones			

Anexo IV

Programa académico de los años 1985-1990³:

REPUBLIKA POPULLORE SOCIALISTE E SHQIPËRIE
MINISTRIA E ARSIMIT DHE E KULTURËS
SHKOLLA E LARTË UNIVERSITETI I TIRANËS

MIRATOHET
MINISTRI I ARSIMIT DHE E KULTURËS
TIRANË

PLANI MËSIMOR

FAKULTETI I HISTORISË DHE I FILOLOGJISË

DEGA E HISTORISË DHE E GJEOGRAFIË

MËSUES ME SPECIALITET TË PARË HISTORI DHE ET DITË

PROFILI GJEOGRAFI (PËR STUDENTE TË GJERMANISHTES, ITALISHTES
E SPANJISHTES)

Qershor 1983

³ La traducción de los planes de estudios es traducción propia.

DEGA
PROFILI

e Historisë dhe e Gjeografisë
Mësues me specialitet të parë histori dhe
të dytë gjeografi.

AFATI I STUDIMEVE

4 vjet

PROVIME FORMIMI

Marksizëm-Leninizëm, Specialitet ose

PUNIM DIPLOME

Temë diplome

Nr. Rendor	EMËRTIMI I LËNDËVE	Ndorja e orëve					Ngarkesa jash te auditit	Detyrimet sipas semestrave				
		Gjithëj	Mësim teorik	Seminare	Ushime	Laboratore		Provime	Puna	Projekte	Punime vjetore	Detyra
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Histori e PPSH ✓	112	56	56			112	2				
2	Ekonomi politike ✓	112	56	56			112	4				
3	Materializëm dial.e historik	162	108	54			162	6,8				
4	Edukata fizike	112			112				2,4			
5	Mësim ushtarak	116	116				116					
6	Gjuhë e huaj (gjerm,ital,spanj.)	660			660		660		2468			
7	Psikologji	84	56	28			84	4				
8	Pedagogji	90	60	30			90	6				
9	Arkeologji ✓	78	52	26			78	2				
10	Etnografi ✓	90	60	30			90	1				
11	Histori e vjetër botërore ✓	125	97	28			125	2				
12	Gjeografi fizike e përgjithshme	90	60	30			90	1				
13	Gjeografi fizike e Shqipërisë ✓	78	52	26			78	2				
14	Histori e Shqipërisë (e lashtë dhe mesjetare)	125	84	41			125	4				
15	Histori e Mesjetës (botërore) ✓	112	84	28			112	4				
16	Histori e Perandorisë Bizantine ✓	30	30				30	3				
17	Histori e Perandorisë Osmane ✓	56	56				56	5				
18	Gjeog.ekonomike e botës ✓	65	52	13			65	4				
19	Gjeog.ekonomike e Shqipërisë ✓	60	45	15			60	3				
20	Hist.e Shqipërisë (Rilindja 1920)	135	75	60			135	6				
21	Histori e re (botërore) ✓	135	90	45			135	6				
22	Histori e Ballkanit ✓	82	69	13			82	7				
23	Histori e filozofisë	60	60				60	5				
24	Histori e sotme e Shqipërisë ✓ (1921-1981)	144	96	48			144	8				
25	Histori e sotme botërore (vend. e Evropës dhe SHB) ✓	131	83	48			131	6				
26	Histori e re dhe e sotme (vend. Asisë, Afrikës dhe të A.Latinit)	69	56	13			69	7				
27	Metad.historik dhe gjeograf. ✓	98	38	10	49		98	7	6			
28	Kurs special në histori (për periudhën e kësaj e re dhe të sotme)	44	44				44	6				
29	Kurs special në historinë e Shqipërisë	30	30				30	5				
30	Kurs special i shkollave his- torike ✓	60	60				60	6				
	SHUMA	3345	1826	698	821		3223	26	7			

Primera página

República Popular Socialista de Albania

Ministerio de Educación y Cultura

Escuela Superior Universidad de Tirana

APROBADO,

Ministro TEUTA CAMI

PROGRAMA DE ESTUDIO

FACULTAD DE HISTORIA Y FILOLOGÍA

GRADO en HISTORIA Y GEOGRAFÍA

PERFIL: PROFESORES CON PRIMERA ESPECIALIDAD en HISTORIA Y
GEOGRAFÍA (PARA ESTUDIANTES DE ALEMÁN, ITALIANO, ESPAÑOL)

Junio 1983

Segunda página

GRADO en HISTORIA Y GEOGRAFÍA

PERFIL: PROFESORES CON PRIMERA ESPECIALIDAD en HISTORIA Y GEOGRAFÍA (PARA ESTUDIANTES DE ALEMAN, ITALIANO, ESPAÑOL)

DURACIÓN DE ESTUDIOS 4 años

EXÁMENES DE FORMACIÓN Marxismo-Leninismo o

TRABAJO DE FIN DE ESTUDIOS

	Nombre de asignatura	Horas semanales	Pruebas en un año
1	Historia de PPSH	2	2
2	Economía política	2	4
3	Materialismo dial. e histórico	1	6
4	Educación física	2	2
5	Educación militar	2	
6	Lengua extranjera (al., esp ⁴ , it.)	6	617
7	Psicología	1	4
8	Pedagogía	1	6
9	Arqueología	2	2
10	Etnografía	2	1
11	Historia antigua mundial	2	2
12	Geografía física general	3	1
13	Geografía física de Albania	4	2
14	Historia de Albania (antigua y medieval)	4	4
15	Historia medieval (mundial)	3	4
16	Historia del Imperio Bizantino	1	3
17	Historia del Imperio Otomano	1	5

⁴ Español.

18	Geografía económica mundial	2	4
19	Geografía económica albanesa	3	3
20	Historia de Albania (Renacimiento 1920)	4	6
21	Historia nueva (mundial)	4	4
22	Historia de los Balcanes	3	7
23	Historia de la filosofía	2	5
24	Historia del Albania de hoy (1921-1981)	3	8
25	Historia mundial del hoy (Países europeos y EEUU)	4	8
26	Historia nueva y de hoy en día	3	7
27	Metod. de historia y geograf.	2	7
28	Curso especial en historia	4	8
29	Curso especial en historia albanesa	2	5
30	Curso especial de las escuelas históricas	4	6

REPUBLIKA POPULLORE SOCIALISTE E SHQIPERISE
MINISTRIA E ARSIMIT DHE E KULTURES
SHKOLLA E LARTE

MIRATOHET
MINISTRI _____

PLANI MESIMOR

FAKULTETI I HISTORISE DHE I FILOLOGJISE

DEGA REKURSI DHE E LETRESISE
Muesesi i gjuhës dhe i letërsisë

PROFILI shqipe për shkollat e mesme
(Për studentë të gjermanishtes
e spanjishtes)

VIA KUR

84

DEGA PROFILI

E GJUHËS DËR E LETËRSISË SHQIPE
Mësuesi i gjuhës dhe i letërsisë shqipe
për shkollat e mesme

AFATI I STUDIMEVE

PROVIME FORMIMI Marksizëm-leninism, specialitet

PUNIM DIPLOME Temë diplome

EMERTIMI I LENDEVE		Ndarja e orëve					Ngarkesa përgjithëse auditore	Detyrimet sipas semestrave				
		Gjuhësi	Mësimi teorik	Seminare	Udhëime	Laboratore		Provime	Firma	Projekte	Punime vjetore	Detyra
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Histori e PFSH	120	60	60			120	2				
2	Ekonomi politike	120	60	60			120	4				
3	Materializëm dialekt.-historik	162	108	54			162	6,8				
4	Edukatë fizike	120			120			2,4				
5	Mësim ushtarak	116	116				116					
6	Gj. e huaj (gj. ital. span.)	1135			1135		1135					
7	Hyrje në gjuhësi	75	45	30			75	1				
8	Lexikologji e gjuhës shqipe	45	30	15			45	1				
9	Fonetikë e gjuhës shqipe	45	30	15			45	2				
10	Morfologji e gjuhës shqipe	120	60	60			120	4				
11	Dialektologji e gjuhës shqipe	45	30	15			45	4				
12	Sintaksë e gjuhës shqipe	120	60	60			120	6				
13	Stilistikë	45	30	15			45	5				
14	Bazat e gjuhës së përgjithshme	59	48	11			59	8				
15	Hyrje në his. e gjuhës shqipe	52	39	13			52	7				
16	Gramatikë Historike	66	44	22			66	8				
17	Hyrje në shkencën e letërsisë	75	60	15			75	2				
18	Folklor	90	60	30			90	2				
19	Histori e letërsisë së huaj (Antike - shek XVIII)	120	90	30			120	1,3				
20	Histori e letërsisë shqipe (Letër. e vjetër - Rilindja)	90	60	30			90	3				
21	Histori e letërsisë së huaj (shek. XIX)	105	75	30			105	4				
22	Histo. e let. shqipe (Pavarsia)	90	60	30			90	5				
23	Histo. e let. huaj (shek XX)	90	60	30			90	6				
24	Histo. e letërsisë shqipe (Realizmi socialist)	156	117	39			156	6,8				
25	Teoria e letërsisë	69	56	13			69	7				
26	Metodikë e Prakt. Pedagogji	82	39		44		82	7				

Primera página

República Popular Socialista de Albania

Ministerio de Educación y Cultura

Escuela Superior Universidad de Tirana

APROBADO

Ministro

PROGRAMA DE ESTUDIO

FACULTAD DE LA HISTORIA Y FILOLOGÍA

GRADO en LENGUA Y LITERATURA ALBANESA

PERFIL: PROFESORES CON PRIMERA ESPECIALIDAD en LENGUA Y
LITERATURA ALBANESA (PARA ESTUDIANTES DE ALEMÁN, ITALIANO
ESPAÑOL)

1984

Segunda página

GRADO en LENGUA Y LITERATURA ALBANESA

PERFIL: PROFESORES CON PRIMERA ESPECIALIDAD en LENGUA Y LITERATURA ALBANESA (PARA ESTUDIANTES DE ALEMAN, ESPAÑOL)

DURACIÓN DE ESTUDIOS

EXÁMENES DE FORMACIÓN Marxismo-Leninismo o

TRABAJO DE FIN DE ESTUDIOS

	Nombre de asignatura	Horas semanales	Exámenes
1	Historia de PPSH	2	2
2	Economía política	2	4
3	Materialismo dialekt.-histórico	2	6
4	Educación física	2	2
5	Educación militar	2	617
6	Lengua extranjera (al., esp ⁵ ., it.)	11	1
7	Introducción a la lingüística	3	1
8	Lexicología de la lengua albanesa	1	2
9	Fonética de la lengua albanesa	2	4
10	Morfología de la lengua albanesa	2	4
11	Dialectología de la lengua albanesa	2	4
12	Sintaxis de la lengua albanesa	2	6
13	Estilística	2	5
14	Las bases de la lengua general	3	8
15	Introducción a la historia de la lengua albanesa	4	7
16	Gramática histórica	2	8
17	Introducción a la ciencia de la literatura	2	2
18	Folclore	4	2
19	Historia de la literatura extranjera (sig.	2	2

⁵ Español.

	XVIII)		
20	Historia de la literatura albanesa (Antigua)	2	1
21	Historia de la literatura extranjera (sig. XIX)	2	3
22	Historia de la literatura albanesa (independencia)	2	4
23	Historia de la literatura extranjera (sig. XX)	2	5
24	Historia de la literatura albanesa (realismo socialista)	2	6
25	Teoría de la literatura	3	6
26	Metódica y Practica Pedagógica	2	7

Anexo V

Asignaturas y horas semanales del programa de Grado de Estudios de Español en la Universidad de Tirana (Año académico 2013-2014):

- Primer año de grado**

Primer cuatrimestre		Segundo cuatrimestre	
Asignaturas	Horas Semanales	Asignaturas	Horas Semanales
Geografía social (en albanés)	3	Lingüística general (en albanés)	3
Lengua Extranjera C	3	Lengua Extranjera	3
Lengua practica (E/LE)	6	Fonética	3
Gramática albanesa	6	Lengua practica (E/LE)	5
Asignaturas optativas	3	Tipología textual	3
		Informática (en albanés)	3
		Latín	3

- Segundo año de grado

Primer cuatrimestre		Segundo cuatrimestre	
Asignaturas	Horas Semanales	Asignaturas	Horas Semanales
Morfología	3	Lexicología	3
Historia Medieval	3	Literatura	3
Lengua extranjera C	3	Lengua extranjera D	3
Tipología textual	3	Tipología textual	5
Asignaturas optativas	3	Historia	3
Literatura española	3	Estilística	3
Teoría de la literatura	3	Sintaxis	3

- Tercer año de grado

Primer cuatrimestre		Segundo cuatrimestre	
Asignaturas	Horas Semanales	Asignaturas	Horas Semanales
Glotodidáctica	3	Didáctica	3
Civilización	3	Civilización	3
Lengua extranjera	3	Lengua extranjera	3
Tipología textual	3	Traducción	5
Lingüística textual	3	Historia de la lengua	3
Literatura española	3	Literatura	3
		Lengua extranjera D	3

Anexo VI

Las diferencias apreciadas en la conducta de la enseñanza entre el profesor nativo y no nativo según Peter Medgyes (2001)⁶:

<i>El uso del inglés</i>	
Nativo	No nativo
Habla mejor inglés	Habla un inglés más pobre
Utiliza el inglés real	Utiliza la lengua de los manuales
Utiliza el inglés con más confianza	Utiliza el inglés con menos confianza

<i>Actitudes generales</i>	
Nativo	No nativo
Tiene una actitud flexible	Tiene una actitud poco flexible
Son más innovadores	Son más prudentes
Son menos empáticos	Son más empáticos
Se ocupan de las necesidades percibidas	Se ocupan de las necesidades reales
Tienen expectativas improbables	Tienen expectativas reales
Son más informales	Son más estrictos
Están menos comprometidos	Están más comprometidos

⁶Péter Medgyes (2001: 435) (<http://teach esl.pbworks.com/f/When+the+teacher+is+a+non-native+speaker> . PDF (Última consulta 16 de febrero de 2016).

<i>La actitud ante la enseñanza de la lengua</i>	
Nativo	No nativo
Son menos perspicaces	Son más perspicaces
Se enfocan en: Fluidez Significado La lengua en uso Capacidades orales Registros coloquiales	Se enfocan en: Precisión Forma Reglas gramaticales Palabras escritas Registros formales
Enseñan en contexto	No enseñan en contexto
Prefieren las actividades abiertas	Prefieren las actividades controladas
Favorecen el trabajo en grupo/en pareja	Prefieren el trabajo frontal
Utilizan una variedad de materiales más amplia	Utilizan sólo un libro de texto
Toleran los errores	Corrigen/castigan por los errores
Hacen menos exámenes	Hacen más exámenes
No utilizan/utilizan menos la L1	Utilizan más la L1
Tratan de no recurrir/ recurrir menos a la traducción	Recurren más a la traducción
Mandan menos deberes para casa	Mandan más deberes para casa

<i>La actitud en la enseñanza de la lengua</i>	
Nativo	No nativo
Proporciona más información cultural	Proporciona menos información cultural

Anexo VII

Currículo de Español cuando se incluyó como lengua extranjera en la Facultad de Lenguas Extranjeras en el año 2005:⁷

Gjuha spanjolle

Emri i pedagogut	Serxho Rama
Sistemi	I ri i Bolonjës
Semestri	I
Niveli	Fillestar
Metoda	Esespanol Editorial Espasa Calpe, S, A Madrid
Module, kredite, orë	1 modul 4 kredite 48 orë
Përshkrimi i kursit	Objektivat e kursit: Programi:

324

	Programi përfshin dy libra: Libri (1) (nivel fillestar) i studentit dhe libri (2) (nivel fillestar) i ushtrimeve. Për modulin e parë do të zhvillohen: 2 unitete nga libri (1) 1-2 2 unitete nga libri (2) 1-2
--	--

Emri i pedagogut	Serxho Rama
Sistemi	I ri i Bolonjës
Semestri	II
Niveli	Fillestar
Metoda	Esespanol Editorial Espasa Calpe,S,A, Madrid
Module, kredite, orë	1 modul 4 kredite 48 orë
Përshkrimi i kursit	Objektivat e kursit: Programi: Programi përfshin dy libra:Libri (1) (nivel fillestar) i studentit dhe libri (2)(nivel fillestar) i ushtrimeve. Për modulin e parë do të zhvillohen: 2 unitete nga libri (1) 3-4 2 unitete nga libri (2) 3-4

Emri i pedagogut	Serxho Rama
Sistemi	I ri i Bolonjës
Semestri	III
Niveli	I Mesëm
Metoda	Esespanol Editorial Espasa Calpe,S,A, Madrid
Module, kredite, orë	1 modul 4 kredite 48 orë
Përshkrimi i kursit	Objektivat e kursit: Programi: Programi përfshin dy librat: Libri (1) (nivel intermedio) i studentit dhe Libri (2) (nivel intermedio) i ushtrimeve. Per modulin e parë do të zhvillohen; 2 unitete nga libri (1) 1-2 2 unitete nga libri (2) 1-2

Emri i pedagogut	Serxho Rama
Sistemi	I ri i Bolonjës
Semestri	IV
Niveli	I Mesëm
Metoda	Esespanol Editorial Espasa Calpe S,A, Madrid
Module, kredite, orë	1 modul 4 kredite 48 orë
Përshkrimi i kursit	Objektivat e kursit: Programi: Programi përfshin dy libra;Libri (1) (nivel intermedio) i studentit dhe libri (2) (nivel intermedio) i ushtrimeve. Për modulin e parë do të zhvillohen; 2 unitete nga libri (1) 3-4 2 unitete nga libri (2) 3-4

325

⁷ Modelo original

Emri i pedagogut	Serxho Rama
Sistemi	I ri i Bolonjës
Semestri	V
Niveli	I Avancuar
Metoda	Esespanol Editorial espasa Calpe S,A Madrid
Module, kredite, orë	1 modul 4 kredite 48 orë
Përshkrimi i kursit	Objektivat e kursit: Programi: Programi përfshin dy libra: Libri (1) (nivel superior) i studentit dhe Libri (2) (nivel superior) i ushtrimeve. Për modulën e parë do të zhvillohen; 2 unitete nga libri (1) 1-2 2 unitete nga libri (2) 1-2

Emri i pedagogut	Serxho Rama
Sistemi	I ri i Bolonjës
Semestri	VI
Niveli	I Avancuar
Metoda	Esespanol Editorial Espasa Calpe, S,A Madrid
Module, kredite, orë	1 modul 4 kredite 48 orë
Përshkrimi i kursit	Objektivat e kursit: Programi: Programi përfshin dy libra: Libri (1) (nivel superior) i studentit dhe Libri (2) (nivel superior) i ushtrimeve. Për modulën e parë do të zhvillohen; 2 unitete nga Libri (1) 3-4 2 unitete nga Libri (2) 3-4

Lengua española⁸

El nombre del profesor	Serxho Rama
Sistema	El nuevo, de Bolonia
Semestre	I
Nivel	Inicial
Manual	Esespañol Editorial Espasa Calpa, S. A. Madrid
Módulos, créditos, horas	1 Módulo, 4 créditos, 48 horas
Descripción del curso	Objetivos del curso, Programa: El programa incluye dos libros: Libro (1) (nivel inicial) del estudiante y el libro (2) (nivel inicial) de los ejercicios. Para el primer módulo se van a desarrollar: 2 unidades del libro (1) 1-2 / 2 unidades del libro (2) 1-2

⁸ Traducción en español. Traducción propia.

El nombre del profesor	Serxho Rama
Sistema	El nuevo, de Bolonia
Semestre	II
Nivel	Inicial
Manual	Español Editorial Espasa Calpe, S. A. Madrid
Módulos, créditos, horas	1 Módulo, 4 créditos, 48 horas
Descripción del curso	Objetivos del curso, Programa: El programa incluye dos libros: Libro (1) (nivel inicial) del estudiante y el libro (2) (nivel inicial) de los ejercicios. Para el primer módulo se van a desarrollar: 2 unidades del libro (1) 3-4 / 2 unidades del libro (2) 3-4

El nombre del profesor	Serxho Rama
Sistema	El nuevo, de Bolonia
Semestre	III
Nivel	Intermedio
Manual	Español Editorial Espasa Calpe, S. A. Madrid
Módulos, créditos, horas	1 Módulo, 4 créditos, 48 horas
Descripción del curso	Objetivos del curso, Programa: El programa incluye dos libros: Libro (1) (nivel intermedio) del estudiante y el libro (2) (nivel intermedio) de los ejercicios. Para el primer módulo se van a desarrollar: 2 unidades del libro (1) 1-2 / 2 unidades del libro (2) 1-2

El nombre del profesor	Serxho Rama
Sistema	El nuevo, de Bolonia
Semestre	IV
Nivel	Intermedio
Manual	Español Editorial Espasa Calpe, S. A. Madrid
Módulos, créditos, horas	1 Módulo, 4 créditos, 48 horas
Descripción del curso	Objetivos del curso, Programa: El programa incluye dos libros: Libro (1) (nivel intermedio) del estudiante y el libro (2) (nivel inicial) de los ejercicios. Para el primer módulo se van a desarrollar: 2 unidades del libro (1) 3-4 / 2 unidades del libro (2) 3-4

El nombre del profesor	Serxho Rama
Sistema	El nuevo, de Bolonia
Semestre	V
Nivel	Avanzado
Manual	Esespañol Editorial Espasa Calpa, S. A. Madrid
Módulos, créditos, horas	1 Módulo, 4 créditos, 48 horas
Descripción del curso	Objetivos del curso, Programa: El programa incluye dos libros: Libro (1) (nivel avanzado) del estudiante y el libro (2) (nivel avanzado) de los ejercicios. Para el primer módulo se van a desarrollar: 2 unidades del libro (1) 1-2 / 2 unidades del libro (2) 1-2

El nombre del profesor	Serxho Rama
Sistema	El nuevo, de Bolonia
Semestre	VI
Nivel	Avanzado
Manual	Esespañol Editorial Espasa Calpa, S. A. Madrid
Módulos, créditos, horas	1 Módulo, 4 créditos, 48 horas
Descripción del curso	Objetivos del curso, Programa: El programa incluye dos libros: Libro (1) (nivel avanzado) del estudiante y el libro (2) (nivel avanzado) de los ejercicios. Para el primer módulo se van a desarrollar: 2 unidades del libro (1) 3-4 / 2 unidades del libro (2) 3-4

Anexo VIII

Copia de la plantilla del cuestionario relleno por los profesores, que aparece en el capítulo 6 (página 125):

1. Edad:

- Menos de 35
- Entre 35 y 50
- Más de 50

2. Sexo:

- Hombre
- Mujer

3. Nacionalidad:

4. Experiencia docente:

- Menos de 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Más de 10 años

5. Formación inicial

- Ámbito lingüístico (traducción-interpretación, filología, lingüística)
- Ámbito educativo (pedagogía, didáctica, psicología)
- Otro

6. ¿Podría definir la fase en la que recibió formación sobre competencia sociocultural de E/LE?

- Durante mi formación inicial.
- Durante mi formación continua (no inicial).
- Formación autónoma.

7. ¿Cuál fue el primer manual de E/LE con el cual aprendió español?
 8. ¿Y el primer manual qué utilizó en su primera clase de E/LE?
 9. ¿Cuál es el (los) manual (es) que está utilizando actualmente?
 10. ¿Añade a menudo textos o muestras de lengua en sus clases para aportar más elementos de cultura de la lengua meta? ¿Qué fuente suele utilizar para esto?
¿Internet? ¿Otra?
 11. ¿Cuál es su concepto de cultura en clase E/LE?
 12. ¿A través de los textos que tratan lo cultural, trabaja también las funciones comunicativas de los mismos?
 13. ¿Sus alumnos prefieren las actividades en grupo o en pareja?
 14. Y usted, ¿cuáles prefiere?
 15. ¿Tiene un momento preciso en el cual trabaja el contenido sociocultural en su clase? (al principio, durante o al final de la clase)
 16. En el contenido sociocultural y sociocultural que trabaja en su clase, ¿hace referencia solo a España o también a otros países hispanohablantes? ¿O depende de lo que menciona el manual?
 17. ¿Cree que los materiales a utilizar deberían hacer referencia a la sociedad española de hoy o también a su historia?
 18. ¿Conoce algún material específico sobre el contenido sociocultural? ¿Qué le parecen estos materiales?
 19. ¿Cree que la competencia sociocultural tiene que ver con el aprendizaje y el uso del registro coloquial de la lengua?
- Si.
 - No solo.
 - Nada que ver.

20. ¿Si su respuesta es sí, piensa que los manuales de hoy están suficientemente orientados al registro coloquial?

21. ¿Piensa que técnicamente la adquisición de la competencia sociocultural es posible en una clase formal?

22. ¿Qué opina del *input* de la competencia sociocultural al que los alumnos albaneses están expuestos fuera del aula? (Por ejemplo de las telenovelas argentinas y mexicanas.)

23. ¿Cuál de estos elementos cree que ayudan a la adquisición de la competencia sociocultural de E/LE dentro y fuera del aula? Puede elegir más de uno.

- Literatura
- Cine y Arte
- Fiestas
- Gastronomía
- Música
- Lectura periodística de la actualidad
- Conocimientos sobre la vida cotidiana
- Historia
- Geografía
- Costumbres y tradiciones
- Turismo
- Temas sociales
- Interacción comunicativa con nativos a través de las redes sociales

¿Añadiría algún elemento más?

24. ¿Cuáles de los elementos mencionados en la pregunta 23 suele utilizar más a menudo?

25. ¿Cuáles de los elementos mencionados en la pregunta 23 no utiliza casi nunca?

Interacción en las redes sociales.

26. ¿Cuál es su objetivo principal cuando enseña elementos de cultura y de sociocultural?

- Impartir información.
- Enseñar a actuar en situaciones concretas.

27. ¿Piensa que es muy difícil para un albanés adquirir la competencia sociocultural española? ¿Destacaría algún ejemplo vivido?

28. ¿Cuál es la dificultad más grande a la que se enfrenta en su clase de E/LE con el contenido sociocultural?

Anexo IX

Corpus de datos bibliográficos de los manuales de E/LE analizados en el capítulo 8:

- VV. AA. *Aula 1 Internacional*. Barcelona: Difusión, 2005
- VV. AA. *Aula B1*. Madrid: Difusión, 2004; Reimpresión 2009
- VV. AA. *Español inicial*. Madrid: Espasa Calpe, S. A. 2001
- VV. AA. *Español intermedio*. Madrid: Espasa Calpe, S. A., 2001
- VV. AA. *Español 2000*. Madrid: SGEL, 1981; decimo octava edición 1997
- VV. AA. *Español en Directo 1 A*. Madrid: SGEL, 1974; undécima edición, 1985
- VV. AA. *Español en Directo 1 B*. Madrid: SGEL, 1975; segunda edición 1977
- VV. AA. *Gente 3*. Barcelona: Difusión, 2005
- VV. AA. *Prisma Intermedio Fusión B1+B2*. Madrid: Edinumen, 2010
- VV. AA. *Sueña 1*. Madrid: Anaya, 2000

Anexo X

Corpus de datos bibliográficos de los materiales que trabajan la competencia sociocultural de E/LE, presentados en el capítulo 8:

- Cortés Moreno, M. *Guía de usos y costumbres de España*. Madrid: Edelsa, 2003
- De los Santos, D. I. *España, ayer y hoy*. Madrid: Edinumen, reedición 2012
- López Moreno, C. *Un año en España*. Madrid: SGEL, 2010
- Romero, D. *Saberes y comportamientos culturales*. Madrid: Edinumen, 2015 (en preparación)
- Sans Baulenas. *Un paseo por España*. Barcelona: Difusión, 2000
- Soler Espiauba, D. *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, 2006
- VV. AA. *El mundo en español: lecturas de cultura y civilización. Nivel B*. Madrid: Habla con Eñe, 2012
- VV. AA. *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula de E/LE*. Madrid: SGEL, 2008
- VV. AA. *El DVD de Aula*. Barcelona: Difusión, 2008
- VV.AA. *Gente de la calle. Documentos de la vida cotidiana*. Barcelona: Difusión, 2002
- VV.AA. *Cultura en España*. Madrid: Enclave-ELE, 2015
- VV. AA. *Todas las voces + CD+ DVD (Niveles A1-A2)*. Barcelona: Difusión, 2012
- VV.AA. *Todas las voces + CD+ DVD (Nivel B1)*. Barcelona: Difusión, 2010

Anexo XI

Modelo de la ficha para analizar la competencia sociocultural en los manuales de E/LE usada en el capítulo 8 (página 212):

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
TÍTULO		
AUTORES		
DATOS BIBLIOGRÁFICOS		
MATERIALES <ul style="list-style-type: none"> • Impreso <input type="checkbox"/> • Sonoro <input type="checkbox"/> • Multimedia <input type="checkbox"/> • Visual <input type="checkbox"/> 		
OBJETIVOS GENERALES		
METODOLOGÍA		
ORGANIZACIÓN EN NIVELES		
DESTINATARIOS		
PROGRAMACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS		
Por horas		
Por unidades		
ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD		
ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL		
Fase de aproximación <input type="checkbox"/>	Fase de profundización <input type="checkbox"/>	Fase de consolidación <input type="checkbox"/>
1. “Condiciones de vida y organización social”		
1.1. Identificación personal		
1. 2. La unidad familiar: concepto y estructura		
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos		
1. 4. Comidas y bebidas		
1. 5. Educación y cultura		
1. 6. Trabajo y economía		
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones		
1.8. Medios de comunicación e información		
1. 9. La vivienda		
1. 10. Servicios		

1. 11. Compras	
1. 12. Salud e higiene	
1. 13. Viajes, alojamiento y transporte	
1. 14. Ecología y medio ambiente	
1. 15. Servicios sociales y programas de ayuda	
1. 16. Seguridad y lucha contra la violencia	
2. “Relaciones interpersonales”	
2. 1. En el ámbito personal y público	
2. 2. En el ámbito profesional	
2. 3. En el ámbito educativo	
3. “Identidad colectiva y estilo de vida”	
3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social	
3. 2. Tradición y cambio social	
3. 3. Espiritualidad y religión	
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	

Anexo XII


Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación de la comprensión auditiva⁹:

A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia, a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.
A2	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).
B1	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o de televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
B2	Comprendo discursos extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales.
C1	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.
C2	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.

⁹ <https://europass.cedefop.europa.eu/es/resources/european-language-levels-cefr> (Última visita 19 de febrero de 2016).

Anexo XIII

Inventario del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* del apartado “Saberes y comportamientos socioculturales”¹⁰:

14/5/2015	CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. 11. Saberes y comportamientos socioculturales. Inventario.	
 Centro Virtual Cervantes		ENSEÑANZA
Biblioteca del profesor > Plan curricular > Índice > 11. Saberes y comportamientos. Inventario		Plan curricular
Saberes y comportamientos socioculturales. Inventario		
1. Condiciones de vida y organización social		
1.1. Identificación personal		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>1.1.1. Nombres y apellidos [v. Nociones específicas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none">Nombres y apellidos más frecuentes nombres compuestos, diminutivos, nombres familiares.Convenciones y comportamientos sociales<ul style="list-style-type: none">Nombres<ul style="list-style-type: none">a veces los hijos tienen los mismos nombres que los padres, muchos nombres de mujer compuestos empiezan por María, algunos nombres compuestos de hombre llevan María como segundo nombre.es frecuente el uso de nombres familiares: Mamen, Fran, Toni.Apellidos<ul style="list-style-type: none">uso de dos apellidos: materno y paternola mujer conserva sus apellidos tras el matrimonio <p>1.1.2. Documentos de identificación [v. Nociones específicas 3.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none">Oficiales<ul style="list-style-type: none">pasaporte, DNI, permiso de residencia, tarjeta de la Seguridad Social, Libro de Familia.No oficiales<ul style="list-style-type: none">tarjeta de estudiante, tarjetas de pertenencia a un grupo o colectivo laboral.Datos que suelen incluirse en documentos de identificación personal<ul style="list-style-type: none">DNI, número de teléfono, dirección postal, fecha de nacimiento.	<p>1.1.1. Nombres y apellidos</p> <ul style="list-style-type: none">Nombres y apellidos más frecuentes en regiones y autonomías<ul style="list-style-type: none">Covadonga en Asturias, Rocio en Andalucía, Camino en León.Nombres y apellidos más comunes en las lenguas cooficiales <p>1.1.2. Documentos de identificación [v. Nociones específicas 3.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none">Tramitación y obtención de documentos de identificación<ul style="list-style-type: none">instituciones y lugares, trámites, edad mínima...	<p>1.1.1. Nombres y apellidos</p> <ul style="list-style-type: none">Significado y origen de nombres y apellidos frecuentesEsteriotipos y valores relacionados con algunos nombres<ul style="list-style-type: none">ser una maruja, ser un donjuán.Uso de apodos, seudónimos, mote.<ul style="list-style-type: none">apodos para designar a una familia, sobre todo en contextos rurales (los Molineros.)seudónimos o apodos con valor afectivo en los ámbitos familiar y profesionalDisposiciones legales en torno al orden de los apellidos la ley española permite el cambio de orden de los apellidos para evitar discriminaciones de tipo sexistaTítulos<ul style="list-style-type: none">personales, honoríficos, académicos, institucionales. <p>1.1.2. Documentos de identificación</p> <ul style="list-style-type: none">Creencias relativas a la necesidad de llevar un documento identificativo
1.2. La unidad familiar: concepto y estructura		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none">Concepto y tipos de unidad familiar<ul style="list-style-type: none">familias de dos / tres generaciones, familias monoparentales, parejas de hecho, matrimonios.Tipos de vínculos que unen a las parejas<ul style="list-style-type: none">matrimonio civil, matrimonio eclesiástico, uniones libres, parejas de hecho. <p>[v. Nociones específicas 4.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none">Concepto de familia política<ul style="list-style-type: none">suegros, yernos, nuéras, cuñados. <p>[v. Nociones específicas 4.1.: A1-</p>	<ul style="list-style-type: none">Tipos de unidad familiar predominantes [v. Nociones específicas 4.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]Evolución del concepto tradicional de familia<ul style="list-style-type: none">Valores que da la sociedad a la familia, a sus miembros y al papel de cada unoConcepto de familia numerosaComportamientos familiares relacionados con las jerarquías<ul style="list-style-type: none">el rol paterno, el rol materno, comportamiento de los hijos con respecto a los padres, de los padres con respecto a los hijos.	<ul style="list-style-type: none">La consideración de la unidad familiar en las instituciones gubernamentales, sociales.<ul style="list-style-type: none">ayudas estatales, exenciones y descuentos fiscales, inscripción en el Registro Civil.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_inventario.htm

1/20

¹⁰http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamiento_sinventario.htm (Última visita 17 de febrero de 2016).

A2; B1-B2; C1-C2]

1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> ■ Festividades de ámbito nacional <i>Día de la Constitución, Fiesta Nacional de España, Día de la Inmaculada Concepción.</i> ■ Períodos vacacionales <i>vacaciones escolares, vacaciones laborales, vacaciones de Navidad y Semana Santa.</i> ■ Duración y horarios habituales de la jornada laboral <i>horario continuo y jornadas partidas, pausas y descansos.</i> ■ Ritmos cotidianos relacionados con las comidas <i>horarios de desayunos, almuerzos, cenas.</i> ■ Horarios de los establecimientos públicos y otros servicios <i>horarios de apertura y cierre, horario continuado, horario partido, diferencias entre horario de verano y de invierno.</i> ■ Horarios de los transportes públicos y privados ■ Ritmos y horarios en los centros de enseñanza ■ Uso de los saludos según el momento el día: <i>buenos días, buenas tardes, buenas noches</i> <p>[v. Funciones 5.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Festividades religiosas y civiles ■ Fiestas asociadas a las estaciones <i>primavera: las Fallas, verano: la Noche de San Juan, otoño: fiesta de la vendimia.</i> ■ Concepto de siesta ■ Concepto de puente ■ Creencias y estereotipos relacionados con conceptos como <i>madrugar, acostarse pronto, trasnuchar.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Festividades autonómicas <ul style="list-style-type: none"> — Competencias de las Autonomías para establecer su calendario de fiestas

1.4. Comidas y bebidas

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>1.4.1. Cocina y alimentos</p> <p>[v. Nociones específicas 5.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Horarios de las comidas principales y alimentos asociados a cada comida <ul style="list-style-type: none"> — Conceptos de tapa y merienda ■ Alimentos que forman parte fundamental de la dieta ■ Convenciones sociales relacionadas con la organización del menú, los alimentos que se asocian a cada plato y el orden de consumo de los alimentos <i>entrantes, primeros, segundos y postre</i> <i>cuándo se consume la ensalada, la fruta.</i> ■ Tipos de platos según su forma de cocinar <i>cocido, guisado, a la plancha, asado, frito.</i> ■ Condimentos, hierbas y especias más utilizados en la cocina española <i>aceite de oliva, sal, vinagre, pimentón, ajo, azafrán, perejil.</i> ■ Principales acompañamientos <i>pan, patatas fritas o asadas, lechuga y tomate.</i> <ul style="list-style-type: none"> — Valor que dan los españoles 	<p>1.4.1. Cocina y alimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Productos típicos por zonas o regiones <i>sidra (Asturias), horchata (Valencia), pimientos de Padrón (Galicia), cava (Cataluña).</i> <p>[v. Referentes culturales 1.4.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> — Concepto de Denominación de Origen ■ Creencia sobre la influencia de determinados alimentos o infusiones en el bienestar general y en la salud <i>las zanahorias son buenas para la vista; las cebollas, para la circulación; la manzanilla, para los problemas gástricos; la tila tranquiliza.</i> <p>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.12.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tabúes respecto a los animales que no se pueden comer ■ Convenciones y comportamientos sociales relacionados con distintos momentos de las comidas <i>tomar el aperitivo, ir de tapas para cenar, hacer sobremesa.</i> ■ Disposición de los alimentos en el plato y en la mesa <i>normalmente cada receta se coloca en un plato diferente, la ensalada se puede colocar en el centro de la mesa para compartir.</i> 	<p>1.4.1. Cocina y alimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Cambios en los hábitos alimenticios <ul style="list-style-type: none"> — Importación de productos extranjeros e introducción en el mercado <i>frutas tropicales, especias de Oriente Medio.</i> ■ Origen de algunos platos típicos españoles <i>la paella era el resultado de usar los restos de las comidas, la tortilla y el bollito de El Bierzo eran comidas de pobres.</i> ■ Tipos de cocina e influencia de las cocinas extranjeras <p>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 3.4.]</p> <ul style="list-style-type: none"> — Valor que se da a la alta cocina y a la habilidad de cocinar <p>1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipo de comida en las celebraciones y fiestas tradicionales <ul style="list-style-type: none"> — El menú de Nochebuena y Navidad <i>codrillo, besugo, pavo, turrón, polvorones, mazapán, cava.</i> <p>1.4.3. Establecimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Cambios en los hábitos a la hora de comer fuera de casa

<p>al pan</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Papel del vino, el café y otras bebidas en las comidas ■ Platos típicos por zonas o regiones <p><i>gazpacho (Andalucía), fabada (Asturias), migas (Castilla-La Mancha), bacalao al pilpil (País Vasco), paella (Valencia).</i></p> <p>[v. Referentes culturales 1.4.1.]</p> <p>1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Principales elementos que se ponen en la mesa en las distintas comidas <p><i>vasos, tazas, copas, cubiertos, platos, servilletas, mantel.</i></p> <p>[v. Nociones específicas 5.6.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Frases y fórmulas utilizadas en la mesa y momento en que se dicen <p><i>¡Que aproveche!...</i></p> <p>[v. Funciones 5.17.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Celebraciones y fiestas en las que los españoles tradicionalmente se reúnen en torno a la mesa <p><i>cumpleaños, bodas, bautizos, comidas y cenas de empresa, celebraciones con compañeros de estudios al finalizar una etapa formativa.</i></p> <p><i>cena de Nochebuena, comida de Navidad.</i></p> <p>1.4.3. Establecimientos</p> <p>[v. Nociones específicas 5.7.: A1-A2; B1-B2; C1-C2.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de establecimientos más comunes <p><i>bares, restaurantes, cafeterías, cervicerías, cafés.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Horarios de apertura y cierre ■ Convenciones sociales y comportamientos <p><i>formas de tratamiento con los camareros, formas de pedir, obsequio de pincho o tapa con la consumición en algunos establecimientos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Conceptos de tapa, ración, pincho, aperitivo..., según la zona o región 	<p>1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones sociales en la mesa <ul style="list-style-type: none"> — Relacionadas con la interacción <p><i>quién sirve, elogiar un plato y a quien ha cocinado, servirse más comida.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Relacionadas con el tipo de conversaciones que se pueden mantener en la mesa <p><i>temas tabúes: sexo, temas escatológicos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Comportamientos en la mesa <p><i>no se canta, no se come con las manos (excepto algunos alimentos como el marisco, por ejemplo), no se eructa, no se habla con la boca llena...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Valor que se da a conceptos como la buena presencia o la puntualidad en la mesa <ul style="list-style-type: none"> ■ Comportamientos relacionados con las invitaciones en domicilios particulares <p><i>que se suele llevar (flores, vino, dulces...), fórmulas de bienvenida.</i></p> <p>[v. Funciones 5.8.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <p>1.4.3. Establecimientos</p> <p>[v. Nociones específicas 5.7.: A1-A2; B1-B2; C1-C2.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de establecimientos <p><i>tabernas, tascas, bodegas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de restaurantes <p><i>arrocería, asador, marisquería, vegetariano, restaurante de comida casera, restaurantes de cocina extranjera.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Concepto de «tapeos», ir / salir / comer de tapas <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones sociales y comportamientos en los bares, cafeterías y restaurantes <p><i>se suele dejar una propina que puede variar en función de las características del local y de la calidad del servicio; los precios en un mismo local pueden variar de la barra a la mesa o a la terraza; en estos establecimientos hay una lista de precios y el libro de reclamaciones es obligatorio; en el pago de la consumición, en grupo es frecuente poner un fondo común o pagar por rondas.</i></p>
---	--

1.5. Educación y cultura

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>1.5.1. Centros de enseñanza</p> <p>[v. Nociones específicas 6.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 6.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de centros de enseñanza <p><i>centros públicos, privados, concertados.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ División de la enseñanza en ciclos formativos <p><i>enseñanza infantil, primaria, secundaria, educación especial, formación profesional, universitaria.</i></p> <p>[v. Referentes culturales 1.7.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Obligatoriedad y gratuidad de la educación básica entre los seis y los dieciséis años 	<p>1.5.1. Centros de enseñanza</p> <p>[v. Nociones específicas 6.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 6.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Orientación de las enseñanzas <p><i>medias y superiores, sociales y jurídicas, técnicas, humanidades, salud, experimentales.</i></p> <p>[v. Referentes culturales 1.7.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Actividades escolares y extracurriculares más comunes ■ Convenciones sociales y comportamientos en el contexto educativo <ul style="list-style-type: none"> — En la interacción <p><i>formas de dirigirse a un nivel</i></p>	<p>1.5.1. Centros de enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Conceptos de aulas de acogida para alumnos extranjeros no hispanohablantes y de aulas de compensatoria ■ Relación entre la demanda de los alumnos y la oferta de los centros educativos <p><i>selectividad, notas mínimas para comenzar un estudio universitario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Valor que se da a la figura del profesor ■ Participación en el gobierno y gestión de los centros educativos <p><i>asociaciones de padres, asociaciones de alumnos, claustro de profesores.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de ayudas y becas

El Instituto Cervantes utiliza cookies propias y de terceros para facilitar, mejorar y optimizar la navegación por el sitio web.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_inventario.htm

3/20

14/5/2015

CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. 11. Saberes y comportamientos socioculturales. Inventario

experiencia del usuario, por motivos de seguridad, y para conocer sus hábitos de navegación.
 Recuerde que, al utilizar los servicios, acepta su aviso legal y su política de cookies. — Adaptar

actores

<p>1.5.2. Bibliotecas, museos y centros culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Principales servicios ofrecidos por las bibliotecas: <i>salas de lectura, préstamo de libros, fonoteca, videoteca, sala de ordenadores, lugar de estudio.</i> ■ Tipos de museos: <i>públicos, privados, nacionales, regionales, bellas artes, arqueológicos, ciencia y tecnología.</i> ■ Horarios de bibliotecas, centros culturales y museos ■ Precios de las entradas a los museos: <i>precios especiales para grupos, por edades, por profesión, días de entrada gratuita...</i> 	<p>[v. Funciones 5.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> — En el aula: <i>no se come ni se bebe, los alumnos no se descalzan.</i> — Al comenzar estudios en ciclos formativos superiores: <i>desplazamiento o traslado a las ciudades universitarias, alojamiento en pisos compartidos, residencias o colegios universitarios.</i> <p>1.5.2. Bibliotecas, museos y centros culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Programas e iniciativas de bibliotecas y museos para difundir y promover la cultura: <i>programas para favorecer la iniciación a la lectura entre niños, programas de lecturas para mayores, conferencias, exposiciones, visitas guiadas.</i> 	<p>[v. Referentes culturales 1.7.]</p> <p>1.5.2. Bibliotecas, museos y centros culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Bibliotecas especializadas y archivos: <i>Biblioteca Nacional, bibliotecas de asociaciones y fundaciones, universitarias, archivos nacionales, municipales.</i> ■ Centros culturales: <ul style="list-style-type: none"> — Servicios: <i>información y asesoría, biblioteca, salas de estudio, ludotecas, cursos y talleres (música, pintura, manualidades)...</i> — Funciones: <i>dinamizar las ciudades, ser referentes culturales y sociales del entorno, dar impulso a las iniciativas de particulares o colectivos, facilitar la integración de inmigrantes y extranjeros...</i>
--	--	--

1.6. Trabajo y economía

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> ■ Horarios de trabajo, descansos y vacaciones ■ Zonas de las poblaciones en las que se agrupan las oficinas: <i>primeras plantas de los edificios de viviendas, edificios de oficinas en el centro y a las afueras de las ciudades en espacios urbanizados para tal fin.</i> ■ Clasificación de los individuos según su situación en relación al mercado laboral: <i>inactivos, parados, ocupados, jubilados.</i> <ul style="list-style-type: none"> — Concepto de funcionario 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zonas de las poblaciones en las que se concentran los complejos industriales <p>[v. Referentes culturales 1.5.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Modalidades de contratación: <i>contratos fijos, temporales, de servicios, contratación externa, autónomos, la figura del becario.</i> <p>[v. Nociones específicas 7.5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones relacionadas con la redacción de cartas de presentación y currículos <p>[v. Géneros discursivos y productos textuales 2.3.2.: B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones sociales y comportamientos relacionados con las entrevistas de trabajo: <i>fórmulas de tratamiento, saludos, forma de vestir, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios).</i> <p>[v. Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de impuestos: <i>Impuesto sobre el Valor Añadido (IVA), Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF), descuentos en la nómina.</i> <p>[v. Referentes culturales 1.5.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Instituciones y lugares a los que se puede acudir para buscar empleo: <i>oficinas del Instituto Nacional de Empleo (INEM), empresas de selección y trabajo temporal, anuncios clasificados de prensa escrita, Internet.</i> ■ Programas y actividades de las instituciones oficiales para promover la creación de empresas entre jóvenes, mujeres, parados. ■ Valor que se da a la formación en el trabajo: <i>formación profesional, formación continua, idiomas.</i> ■ Derechos y obligaciones de empresarios y trabajadores: <i>formación de los trabajadores, medidas de emergencia...</i> <ul style="list-style-type: none"> — Papel de los sindicatos, asociaciones de trabajadores, comités de empresa. <p>[v. Referentes culturales 1.3.2.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Seguridad en el trabajo: <i>máquinas e instalaciones, higiene.</i> <ul style="list-style-type: none"> — Conceptos de riesgo laboral, accidente laboral e incidente laboral — Políticas y campañas de prevención de riesgos laborales

1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>1.7.1. Hábitos y aficiones</p> <p>[v. Nociones específicas 8.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 8.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Concepto de ocio: <ul style="list-style-type: none"> — El ocio en casa y fuera de 	<p>1.7.1. Hábitos y aficiones</p> <p>[v. Nociones específicas 8.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 8.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Concepto de ocio en función de la edad, sexo, grupos sociales. 	<p>1.7.1. Hábitos y aficiones</p> <p>[v. Nociones específicas 8.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 8.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Concepto de ocio en las zonas urbanas frente a las rurales

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_inventario.htm

420

<p>casa</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Actividades más frecuentes realizadas durante el tiempo de ocio <ul style="list-style-type: none"> — Relacionadas con espectáculos, música, radio y televisión — <i>Ir al cine / teatro, conciertos.</i> — Relacionadas con algún saber o actividad manual <ul style="list-style-type: none"> — <i>trícolaje, juegos de mesa, juegos de ordenador, pasatiempos, coleccionismo.</i> — Relacionadas con el deporte <ul style="list-style-type: none"> — <i>práctica de deportes, asistencia a espectáculos deportivos.</i> — Realizadas al aire libre y en espacios naturales <ul style="list-style-type: none"> — <i>excursiones, montañismo, senderismo.</i> <p>1.7.2. Espectáculos [v. Nociones específicas 8.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 18.6.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de espectáculos a los que suelen asistir los españoles <ul style="list-style-type: none"> — <i>representaciones teatrales, proyecciones de cine, conciertos, festivales de música, circo, corridas de toros.</i> ■ Horarios de sesiones de cine y funciones teatrales ■ Adquisición de entradas de cine y teatro <ul style="list-style-type: none"> — <i>en la taquilla del cine o del teatro, por teléfono, por Internet, precios especiales: el día del espectador.</i> ■ Tipos de películas <ul style="list-style-type: none"> — <i>cine infantil, de adultos, comercial, de autor, géneros cinematográficos.</i> [v. Referentes culturales 3.3.1.] ■ Personal y servicios de salas de cine y teatros <ul style="list-style-type: none"> — <i>taquillero, portero, acomodador, guardarropa, programa...</i> <p>1.7.3. Actividades al aire libre</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Actividades al aire libre más practicadas por los españoles <ul style="list-style-type: none"> — <i>pasear, salir al campo, visitar parques naturales, ruínas arqueológicas.</i> ■ Actividades deportivas en la naturaleza más practicadas por los españoles <ul style="list-style-type: none"> — <i>hacer remo, submarinismo, bicicleta de montaña, montañismo.</i> ■ Comportamientos sociales relacionados con las actividades al aire libre <ul style="list-style-type: none"> — <i>la calle como extensión de la casa en el ámbito rural (sacar la silla a la puerta para tomar el fresco).</i> <p>1.7.4. Deportes [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.10.1., Nociones específicas 8.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Deportes practicados con más frecuencia por los españoles <ul style="list-style-type: none"> — <i>natación, ciclismo, fútbol, gimnasia, tenis, baloncesto.</i> ■ Lugares más frecuentes donde se suelen realizar actividades físicas/deportivas <ul style="list-style-type: none"> — <i>instalaciones deportivas, espacios naturales, espacios públicos urbanos, instalaciones de centros escolares, gimnasios...</i> 	<p><i>creencia de que determinadas actividades de ocio pertenecen solo a determinados grupos sociales.</i></p> <p><i>creencia de que determinadas actividades son propias de determinadas edades o de personas de uno u otro sexo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones sociales y comportamientos relacionados con actividades de ocio de carácter social <ul style="list-style-type: none"> — <i>quedar con amigos, inscribirse en asociaciones, clubes.</i> — Actividades que se realizan con amigos, con compañeros de trabajo, en familia. ■ Hábitos de lectura <ul style="list-style-type: none"> — Tipos de publicaciones más leídas / vendidas <ul style="list-style-type: none"> — <i>novelas, libros de divulgación, prensa, revistas especializadas.</i> — Acontecimientos y fechas para la compra de libros <ul style="list-style-type: none"> — <i>ferias del libro, el día del libro, el libro y la rosa en el día de Sant Jordi.</i> <p>1.7.2. Espectáculos [v. Nociones específicas 8.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 18.6.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de salas de cine <ul style="list-style-type: none"> — <i>grandes cines del centro de las ciudades, multicines de la periferia, cines que proyectan películas en versión original con subtítulos.</i> ■ Convenciones sociales y comportamientos <ul style="list-style-type: none"> — Relacionados con la asistencia a salas de cine <ul style="list-style-type: none"> — <i>consumo de bebidas y palomitas, prohibición de fumar.</i> — <i>las películas extranjeras se exhiben dobladas; solamente en cines especializados se pueden ver películas en versión original con subtítulos.</i> — Relacionados con la asistencia a teatros <ul style="list-style-type: none"> — <i>llegar con puntualidad (es frecuente que no se permita la entrada a la sala una vez ha comenzado la función), programas de mano.</i> — Relacionados con la asistencia a acontecimientos musicales al aire libre <ul style="list-style-type: none"> — <i>desplazamientos masivos de personas que acuden a macroconciertos que se celebran en las grandes ciudades.</i> ■ Las corridas de toros <ul style="list-style-type: none"> — <i>plafas, ferias, nombres relevantes.</i> <p>1.7.3. Actividades al aire libre</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Celebraciones de días especiales asociados a la práctica de determinadas actividades <ul style="list-style-type: none"> — <i>día del árbol, del medio ambiente, de la bicicleta.</i> ■ Fiestas de conmemoración religiosa, folclórica o popular <ul style="list-style-type: none"> — <i>romerías, fiestas patronales.</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 3.3., 3.5.1.] ■ Comportamientos sociales relacionados con las actividades al aire libre <ul style="list-style-type: none"> — <i>pasear el fin de semana en la segunda vivienda, que, a veces, coincide con el lugar de origen (ir al pueblo); salir al campo los fines de semana (concepto de «dominguero»).</i> ■ Instalaciones y servicios para la realización de actividades al aire 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Actividades de ocio surgidas por influencia de otras culturas o por cambios sociales <ul style="list-style-type: none"> — <i>yoga, estancias en balnearios.</i> — Actividades para aprender <ul style="list-style-type: none"> — <i> cursos de cocina, baile, talleres de creación literaria.</i> ■ Juegos de mesa <ul style="list-style-type: none"> — <i>cartas (la baraja española y sus juegos), parchís, dominó, ajedrez.</i> — Comportamientos <ul style="list-style-type: none"> — <i>motivo de reunión, rituales, gestos, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.), vínculos (peñas, porras, etc.).</i> ■ Hábitos de lectura <ul style="list-style-type: none"> — <i>Iniciativas institucionales para fomentar el hábito de lectura</i> — <i>Incidencia de la lectura en soporte digital en las costumbres lectoras de los españoles</i> <p>1.7.2. Espectáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Rituales y comportamientos en las corridas de toros <ul style="list-style-type: none"> — <i>sacar el pañuelo blanco para pedir la oreja, brindar el toro, salir por la puerta grande...</i> ■ Espectáculos asociados a edades, zonas (urbanas, rurales.), grupos sociales. <ul style="list-style-type: none"> — <i>bailes, cine de verano.</i> ■ Teatro de calle y artistas callejeros <ul style="list-style-type: none"> — <i>paseacalles, títeres, festivales infantiles.</i> [v. Referentes culturales 3.3.2.] <p>1.7.3. Actividades al aire libre</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Actividades de investigación o formación <ul style="list-style-type: none"> — <i>granja escuela, huerto biológico, colonias ecológicas.</i> ■ Asociaciones relacionadas con las actividades de tiempo libre <ul style="list-style-type: none"> — <i>federaciones deportivas, grupos de montañismo.</i> <p>1.7.4. Deportes [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.10.1., Nociones específicas 8.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Deportes de riesgo <ul style="list-style-type: none"> — <i>ala delta, puentismo.</i> ■ Práctica de deportes tradicionales <ul style="list-style-type: none"> — <i>frontón, pelota vasca, bolos, lucha canaria.</i> ■ Organismos públicos que organizan espectáculos deportivos <ul style="list-style-type: none"> — <i>ayuntamientos, escuelas.</i> ■ Valor que se da al deporte en la sociedad <ul style="list-style-type: none"> — <i>asignatura en los programas educativos, campañas de promoción de actividades deportivas.</i>
---	--	--

	<p>libre refugios, albergues de montaña, pistas de esquí, alquiler de bicicletas.</p> <p>1.7.4. Deportes [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.10.1., Nociones específicas 8.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Espectáculos deportivos partidos de fútbol, de baloncesto, torneos de tenis, competiciones de natación. ■ Acontecimientos deportivos de gran aceptación popular liga de fútbol, vuelta ciclista, carrera de San Silvestre, automovilismo, motociclismo. ■ Estereotipos asociados a los deportes consideración de deportes populares y deportes de élite. ■ Comportamientos sociales relacionados con los espectáculos deportivos reunirse en casas de amigos o familiares para ver la retransmisión de un partido por televisión, vestirse con los colores del equipo. 	
--	---	--

1.8. Medios de comunicación e información

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>1.8.1. Prensa escrita [v. Referentes culturales 1.8.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Ediciones habituales de la prensa española: matinales ■ Comportamientos sociales relacionados con la lectura de prensa dónde y cómo se lee el periódico (suele ser una actividad individual). ■ Establecimientos en los que se pueden comprar periódicos y publicaciones periódicas librerías, grandes almacenes, quioscos. <p>1.8.2. Televisión y radio [v. Referentes culturales 1.8.2., Nociones específicas 9.5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de programas informativos, telediarios, películas, retransmisiones deportivas, concursos. ■ Horas de máxima audiencia <p>1.8.3. Internet</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Hábitos de uso de Internet. Servicios más utilizados por los internautas españoles búsqueda de información, correo electrónico, chats. ■ Lugares preferidos de conexión a Internet domicilio particular, en el trabajo, cibercafés. 	<p>1.8.1. Prensa escrita [v. Referentes culturales 1.8.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Formato del periódico y organización de las secciones y contenidos — Suplementos semanales y revistas de fin de semana [v. Nociones específicas 9.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Importancia de las publicaciones deportivas ■ Valor que se da a la prensa como medio de expresión para emitir opiniones y quejas a través de las cartas al director ■ Influencia de la prensa escrita en la opinión pública <p>1.8.2. Televisión y radio [v. Referentes culturales 1.8.2., Nociones específicas 9.5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Valores asociados al consumo de televisión informativo y de conocimiento del entorno (informativos, telediarios, etc.), educativo (documentales, etc.). ■ Comportamientos asociados al consumo de la televisión hacer comentarios mientras se ve un programa, tener la tele encendida sin estar viéndola, zapeo. ■ Comportamientos asociados al consumo de radio tener la radio encendida mientras se hacen otras actividades en el hogar, escuchar la radio en el coche, intervención en programas para expresar opiniones. <p>1.8.3. Internet</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Principales proveedores de servicios de Internet: portales y buscadores 	<p>1.8.1. Prensa escrita [v. Referentes culturales 1.8.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Las revistas del corazón — Concepto de revista del corazón — Revistas del corazón de mayor difusión ■ Publicaciones periódicas de resúmenes de prensa de reparto gratuito los periódicos del metro. ■ Los periódicos solidarios ■ Los regalos del periódico y los productos que se venden con el periódico colecciones de películas en DVD, obras en fascículos, colecciones de clásicos de la literatura, cómics... ■ El humor en las páginas de los periódicos de ámbito nacional en cada revista dominical hay un espacio exclusivo reservado para un reconocido humorista afín a la ideología del periódico <p>1.8.2. Televisión y radio [v. Referentes culturales 1.8.2., Nociones específicas 9.5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ La televisión como instrumento de socialización y configuración de la sensibilidad colectiva programas que una generación vio en su infancia, nostalgias televisivas... ■ Creencias sobre la calidad de las cadenas y programas de televisión grado de credibilidad, «teletasura». ■ Influencia de la televisión en el comportamiento de la vida cotidiana formas de vestir, peinarse, hablar, temas de conversación. ■ Influencia de la televisión en la lengua

		<p><i>dequeísmo, queísmo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Valor que se da a la radio como compañía para personas que viven solas o trabajan por la noche <i>taxistas, guardas de seguridad.</i> <p>1.8.3. Internet</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Repercusiones del comercio electrónico en los hábitos de consumo <i>reserva y compra de billetes de avión, tren, entradas de espectáculos, viajes.</i>
--	--	---

1.9. La vivienda

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>1.9.1. Características y tipos</p> <p>[v. Nociones específicas 10.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de vivienda en las ciudades y pueblos <ul style="list-style-type: none"> — En relación con la estructura edilicia de pisos, casas bajas, casas con jardín, casas con patio, adosados, urbanizaciones. — En relación con la orientación interior, exteriores ■ Divisiones y habitaciones en la vivienda <ul style="list-style-type: none"> <i>cuarto de baño, estudio, cocina, dormitorios, terraza, balcones.</i> — Valor que se da a los diferentes espacios dentro de la casa ■ Tamaño medio de las viviendas y sus diferentes estancias <ul style="list-style-type: none"> — Tipo de mobiliario que suele haber en un hogar español <p>[v. Nociones específicas 10.4.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Instalaciones y servicios que se pueden encontrar en las casas españolas <ul style="list-style-type: none"> <i>calefacción, suministro de agua corriente (caliente y fría), conexión telefónica, gas natural, ascensor, garaje, trastero.</i> <p>[v. Nociones específicas 10.2.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 10.2.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <p>1.9.2. Acceso a la vivienda y mercado inmobiliario</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Medios de acceso a la vivienda. Preferencias y valores <i>propiedad, alquiler</i> 	<p>1.9.1. Características y tipos</p> <p>[v. Nociones específicas 10.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de vivienda en las ciudades y pueblos <ul style="list-style-type: none"> — Alojamientos móviles <i>caravanas, remolques.</i> — Valor que se da a la luz natural, a las vistas y a la orientación de las casas como componentes esenciales de la vivienda — Concepto de segunda vivienda. Factores que determinan la localización de la segunda vivienda <i>viviendas familiares en las zonas rurales de origen, viviendas localizadas en la proximidad de zonas de baño, zonas turísticas, ciudades históricas o centros culturales.</i> ■ Espacios comunitarios <ul style="list-style-type: none"> <i>entrada a la vivienda, garajes, pasillo de acceso a las viviendas, escaleras de vecinos.</i> ■ Servicios de seguridad en las viviendas <ul style="list-style-type: none"> <i>portero automático, alarma antirobo.</i> <p>1.9.2. Acceso a la vivienda y mercado inmobiliario</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Características del mercado inmobiliario español <ul style="list-style-type: none"> <i>créditos hipotecarios, diferencia en el precio de las viviendas según la zona o población.</i> ■ Convenciones sociales relacionadas con el alquiler de una vivienda <ul style="list-style-type: none"> <i>los caseros suelen pedir a los inquilinos una fianza en el momento de alquilar un piso.</i> ■ Comportamientos relacionados con la búsqueda de una vivienda para compra o alquiler <ul style="list-style-type: none"> <i>consultar anuncios clasificados en prensa escrita o Internet, fijarse en los anuncios que suelen ponerse en las ventanas o portales de las casas, visitar una agencia inmobiliaria, preguntar en las tiendas del barrio.</i> 	<p>1.9.1. Características y tipos</p> <p>[v. Nociones específicas 10.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Relación entre la tradición arquitectónica de una región o comunidad cultural y el uso de materiales o técnicas de construcción <ul style="list-style-type: none"> <i>uso de adobe, ladrillos, piedra, tejas, pizarra.</i> ■ Convenciones sociales en torno al uso de determinados materiales en la construcción de las viviendas, en el acabado interior y en la decoración <ul style="list-style-type: none"> <i>ladrillo, escayola, revestimientos, tarimas, baldosas, azulejos.</i> <p>[v. Nociones específicas 10.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 10.3.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Comportamientos y convenciones relacionados con la utilización de energías renovables en la construcción de las viviendas <ul style="list-style-type: none"> <i>instalación de acumuladores de luz, placas eléctricas, sistemas de aislamiento.</i> <p>1.9.2. Acceso a la vivienda y mercado inmobiliario</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Relación entre el precio de las viviendas y el poder adquisitivo de los españoles ■ Concepto de vivienda de protección oficial <ul style="list-style-type: none"> <i>características, modos de acceso a la propiedad.</i> ■ Factores que determinan la edad de emancipación de los jóvenes y su influencia en el acceso a la vivienda ■ Créditos y ayudas para la adquisición de viviendas <ul style="list-style-type: none"> <i>criterios, procedimientos (escritura pública, registro de la propiedad), lugares de información y tramitación, ayudas encaminadas a la promoción de la compra de la vivienda habitual.</i> ■ El movimiento «okupa» y el fenómeno de la ocupación de viviendas y locales deshabitados

1.10. Servicios

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.10.1. Instalaciones deportivas	1.10.1. Instalaciones deportivas	1.10.1. Instalaciones deportivas

<p>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.7.4., Nociones específicas 8.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Principales instalaciones públicas destinadas a la práctica de deportes <ul style="list-style-type: none"> <i>pistas de atletismo, piscinas cubiertas y al aire libre, pistas de tenis, polideportivos, circuitos naturales.</i> ■ Instalaciones deportivas para la práctica del deporte profesional y como espectáculo <ul style="list-style-type: none"> <i>estadios y campos de fútbol, pabellones deportivos.</i> <p>1.10.2. Parques y zonas verdes</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Parques españoles famosos <ul style="list-style-type: none"> <i>El Retiro (Madrid), Parque de María Luisa (Sevilla), Parque Güell (Barcelona).</i> ■ Elementos habituales en los parques <ul style="list-style-type: none"> <i>árboles, setos, laberintos, fuentes con agua potable, fuentes ornamentales, lagos, obras artísticas.</i> ■ Personas relacionadas con el cuidado y vigilancia de los parques <ul style="list-style-type: none"> <i>jardineros, vigilantes.</i> <p>[v. Nociones específicas 7.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Comportamientos relacionados con el uso y disfrute de parques y zonas verdes <ul style="list-style-type: none"> <i>leer, pasear, practicar deportes, hacer pícnicos, ir con los niños cuando salen del colegio.</i> <p>1.10.3. Mobiliario urbano</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Mobiliario relacionado con los espacios de ocio y esparcimiento <ul style="list-style-type: none"> <i>bancos, zonas de juego para niños.</i> ■ Iluminación nocturna de espacios, monumentos y edificios históricos o emblemáticos <ul style="list-style-type: none"> <i>en Navidad y fiestas locales las calles principales de las ciudades y las de algunos barrios se iluminan de forma especial, con luces de diferentes formas y colores</i> <p>1.10.4. Mantenimiento y limpieza de espacios públicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Profesiones relacionadas con el mantenimiento y la limpieza de los espacios públicos <ul style="list-style-type: none"> <i>barrenderos, jardineros.</i> <p>[v. Nociones específicas 7.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Comportamientos relacionados con la recogida de la basura <ul style="list-style-type: none"> <i>se saca la basura por la noche, se deposita en bolsas.</i> 	<p>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.7.4., Nociones específicas 8.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Servicios de las instalaciones deportivas espacios destinados a la práctica de los deportes, vestuarios, duchas. ■ Horarios de uso de las instalaciones deportivas ■ Personas relacionadas con la administración de las instalaciones deportivas <ul style="list-style-type: none"> <i>monitores deportivos, vigilantes, salvavidas.</i> <p>1.10.2. Parques y zonas verdes</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Servicios ofrecidos por los parques <ul style="list-style-type: none"> <i>zonas lúdicas, espacios de juego para niños, sanitarios, fuentes de agua potable, carril para bicicletas.</i> ■ Cantidad de parques y espacios verdes en las ciudades y su extensión ■ Valor que dan los ciudadanos a las zonas verdes <p>1.10.3. Mobiliario urbano</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Espacios publicitarios <ul style="list-style-type: none"> <i>vallas, quioscos.</i> ■ Carteles y señales indicadores de direcciones, lugares de interés. <ul style="list-style-type: none"> <i>carteles con los nombres de las calles, plazas, avenidas..., mapas de zona, carteles y mapas indicadores de monumentos o edificios históricos.</i> ■ Incorporación de estatuas, monumentos conmemorativos y obras de arte en los espacios urbanos <p>1.10.4. Mantenimiento y limpieza de espacios públicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Modalidades de limpieza de las calles <ul style="list-style-type: none"> <i>barrido, riego, limpieza con coches escoba.</i> ■ Mobiliario relacionado con la limpieza <ul style="list-style-type: none"> <i>papeletas, contenedores.</i> <p>[v. Nociones específicas 11.8.: A1-A2; B1-B2; C1-C2.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ El reciclaje y la separación de la basura <p>1.10.5. Protección civil</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Concepto de protección civil ■ Profesionales que colaboran en planes de protección civil <ul style="list-style-type: none"> <i>bomberos, conductores, operadores, médicos...</i> 	<p>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.7.4., Nociones específicas 8.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Espacios públicos y programas deportivos relacionados con la práctica de deportes tradicionales <ul style="list-style-type: none"> <i>frontón - pelota vasca, terrero - lucha canaria.</i> <p>1.10.2. Parques y zonas verdes</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Diferencias conceptuales entre parque, jardín, pradera, campo. ■ Parques y zonas verdes especializados <ul style="list-style-type: none"> <i>parques florales, parques botánicos, parques lúdicos, parques infantiles.</i> ■ Promoción y cuidado de las zonas verdes <p>1.10.3. Mobiliario urbano</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Placas conmemorativas y lugares en los que suelen colocarse en las viviendas, para indicar el nacimiento o fallecimiento de personalidades, a pie de estatuas, de esculturas. <ul style="list-style-type: none"> <i>es frecuente que algunas calles, plazas, edificios, etc. se conozcan por el nombre popular, distinto al oficial.</i> ■ Materiales utilizados dependiendo de la población y zonas. Respeto del entorno arquitectónico y la tradición de la zona <ul style="list-style-type: none"> <i>adoquines, granito, pizarra, piedra.</i> <p>1.10.4. Mantenimiento y limpieza de espacios públicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Espacios destinados al almacenamiento de basuras y desperdicios en las vías públicas <ul style="list-style-type: none"> <i>hay contenedores de superficie y subterráneos, los ayuntamientos pasan, en fechas fijas, a recoger muebles y trastos viejos que los vecinos dejan en la calle.</i> ■ Basuras especiales y espacios destinados a su almacenamiento <ul style="list-style-type: none"> <i>pilas, baterías, desechos industriales, pinturas, componentes químicos.</i> <i>en determinados establecimientos hay contenedores para la recogida de pilas o elementos electrónicos.</i> ■ Los vertederos municipales <p>1.10.5. Protección civil</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Áreas de actuación de las Unidades de Apoyo ante Desastres (UAD) <ul style="list-style-type: none"> <i>búsqueda y rescate, asistencia sanitaria, apoyo psicológico, restablecimiento de servicios esenciales, identificación de víctimas.</i> ■ Planes y estrategias de prevención de desastres naturales ■ Actuaciones de las Administraciones públicas en materia de seguridad en situaciones de máxima alerta
---	--	--

1.11. Compras

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>1.11.1. Tiendas y establecimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de establecimientos <p>[v. Nociones específicas 12.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 12.4.: A1-A2;</p>	<p>1.11.1. Tiendas y establecimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de establecimientos <ul style="list-style-type: none"> — Establecimientos especializados 	<p>1.11.1. Tiendas y establecimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Productos que se pueden cambiar y productos que no se pueden cambiar

B1-B2; C1-C2]

— Establecimientos de alimentación
carnicería, pescadería, frutería, charcutería, mercados, supermercados...

— Establecimientos tradicionales
droguerías, farmacias, quioscos, estancos...

— Establecimientos y comercios de nueva aparición
cibercafé, tiendas de componentes informáticos, locutorios telefónicos...

— Mercadillos al aire libre de antigüedades, de sellos y monedas, de ropa, de zapatos, de verduras...

— Establecimientos en los que se compra normalmente la ropa
boutiques, grandes superficies, mercadillos, comercio tradicional...

— Las grandes superficies
supermercados, hipermercados, centros comerciales

— Valor que se da a las grandes superficies comerciales como espacio de compra, lugar de ocio y punto de encuentro en la periferia urbana

■ Organización de los productos en los supermercados y en las tiendas

■ Productos asociados comúnmente a un tipo especial de establecimientos
tabaco y sellos en los estancos, hilos y elementos relacionados con la costura en las mercerías, periódicos y revistas en los quioscos...

■ Convenciones sociales relacionadas con la interacción entre cliente y dependiente

[v. Géneros discursivos y productos textuales 2.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]

1.11.2. Precios y modalidades de pago
[v. Nociones específicas 12.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]

■ Modalidades de pago
en metálico, cheque bancario, transferencia bancaria, giro postal, tarjetas de crédito, al contado, a plazos

■ Formas de pago relacionados con el tipo de establecimiento o compra realizada
los pequeños importes y la compra del día se pagan normalmente al contado; otros artículos, como coches o grandes electrodomésticos, se pueden comprar a plazos...

■ Concepto de rebajas

■ Convenciones en la forma de colocar los precios
precios con decimales (0,99 euros), precios originales tachados y nuevos precios rebajados destacados...

1.11.3. Hábitos de consumo

■ Utilidades y medidas de compra
el peso se da en kilogramos, se utiliza el sistema métrico para las medidas, los líquidos se miden en litros...

[v. Nociones generales 2.6.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]

■ Períodos del año en los que suele aumentar el ritmo de compra

tiendas de antigüedades, joyerías, jugueterías, parafarmacias...

[v. Nociones específicas 12.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 12.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]

— Mercados y lonjas

■ Diferentes modalidades de compra
en el establecimientos, por catálogo, a través de Internet...

■ Convenciones sociales y comportamientos

— Al hacer la compra
se pide la vez, es frecuente acudir siempre a los mismos establecimientos, en los mercados no es común la práctica del regateo...

— En las tiendas de ropa
es normal que se arreglen los bajos de los pantalones, que los dependientes opinen sobre cómo sienta una prenda...

■ Principales zonas de las ciudades en las que se suelen establecer los locales comerciales
centros comerciales en las afueras, pequeño comercio y grandes almacenes en el centro de las poblaciones...

■ Tipos de servicios y negocios que se pueden encontrar en los locales comerciales
bares, restaurantes, tiendas y establecimientos, peluquerías...

1.11.2. Precios y modalidades de pago
[v. Nociones específicas 12.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]

■ Diferencias entre productos de precio más o menos estable y productos de precio variable, como los alimentos

■ Concepto de cesta de la compra

1.11.3. Hábitos de consumo

■ Productos asociados a la calidad de vida
productos biológicos, dietéticos...

■ Envoltorios empleados para presentar y conservar determinados productos
bandejas de corcho, envoltorios de plástico, botes de plástico, botellas...

■ Convenciones relacionadas con la redacción de cartas de reclamación

1.11.2. Precios y modalidades de pago
[v. Nociones específicas 12.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]

■ Tipos de ofertas en los establecimientos
dos por uno, mitad de precio, lotes...

■ Formas especiales de pago
tarjeta monedero, tarjeta prepago (para hacer llamadas telefónicas, para pagar habitaciones de hotel)...

■ Situaciones en las que puede negociarse el precio
algunos productos en un mercadillo, si el producto tiene algún defecto...

1.11.3. Hábitos de consumo

■ Unidades y medidas de compra
comprar por unidades, comprar por docenas, comprar por peso, comprar a granel, comprar al por mayor...

[v. Nociones generales 2.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]

■ Poder adquisitivo medio de los españoles

■ Cambios recientes en los hábitos de consumo

[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.8.3.]

<p><i>rebajas, Navidades, «vuelta al cole», vacaciones de verano...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de envases y envoltorios: <i>botes, latas, bolsas, ...</i> ■ División de los productos de consumo por categorías: <i>calzado, alimentación, aseo personal, productos de limpieza, ropa...</i> ■ Conceptos de hacer la compra e ir de compras ■ Productos considerados básicos: <i>pan y cereales, lácteos, aceites y grasas, frutas, verduras, hortalizas, artículos para el hogar, artículos para el aseo personal...</i> ■ Convenciones sociales relacionadas con el precio de los productos: <i>normalmente el precio de los productos es fijo y aparece en la etiqueta de precio</i> 		
--	--	--

1.12. Salud e higiene

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>1.12.1. Salud pública</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Concepto de higiene personal ■ Comportamientos relacionados con el cuidado de la salud: <i>práctica de deportes, importancia otorgada a la dieta, medios para combatir el estrés...</i> <p>1.12.2. Centros de asistencia sanitaria</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de centros de asistencia sanitaria: <i>hospitales, hospitales clínicos, universitarios, centros de día, ambulatorios...</i> — Conceptos de centro de salud y ambulatorio: <i>lugares donde se ubican, horarios, servicios y asistencia ofrecidos...</i> ■ Prestaciones de la Seguridad Social: <i>asistencia gratuita en hospitales, asignación de ambulatorios y médicos públicos, servicios de urgencia y de asistencia médica domiciliaria, financiación parcial del importe de las medicinas (gratuidad para pensionistas y enfermos crónicos)...</i> 	<p>1.12.1. Salud pública</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Acciones institucionales encaminadas a provocar cambios y reducir riesgos: <i>campañas y programas de prevención, programas de erradicación de enfermedades, vacunación preventiva (vacunas para la gripe en otoño, vacunas infantiles)...</i> ■ Especialistas a los que los determinados sectores de la población deben acudir con regularidad: <i>revisiones ginecológicas de la mujer, visitas al pediatra con los niños pequeños, visitas al dentista...</i> <p>[v. Nociones específicas 13.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Equipos profesionales del área de la salud mental: <i>psiquiatras, psicólogos, trabajadores sociales...</i> ■ Remedios caseros asociados a creencias y sabiduría popular: <i>miel con limón para el dolor de garganta, cebolla para los resfriados, arcilla para las quemaduras...</i> <p>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.4.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones sociales relacionadas con la prescripción y uso de medicinas: <i>no está muy extendido el uso de genéricos; no se prescriben dosis; el paciente compra la dosis que contiene el paquete, aunque estas sean más de las que necesita</i> ■ Concepto de higiene y limpieza en el hogar y en los lugares públicos <p>1.12.2. Centros de asistencia sanitaria</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipo de asistencia de los centros de salud: <i>medicina general, médicos especialistas, radiografías, análisis...</i> ■ Profesiones relacionadas con la sanidad: <i>médicos generales, especialistas, enfermeros,</i> 	<p>1.12.1. Salud pública</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Auge de la cirugía estética y de las clínicas especializadas en problemas estéticos: <i>el binomio salud/belleza</i> ■ Supuestos y requisitos legales para la práctica de la interrupción voluntaria del embarazo ■ Principales causas de mortalidad ■ Medicinas y terapias alternativas y complementarias usadas conjuntamente con la medicina convencional: <i>acupuntura, homeopatía, aromaterapia, musicoterapia...</i> <p>[v. Referentes culturales 1.6.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Actividades relacionadas con la higiene pública: <i>mantenimiento de la calidad del agua, de los sistemas de desagüe...</i> <p>1.12.2. Centros de asistencia sanitaria</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Especialización hospitalaria en función del servicio sanitario prestado: <i>pediatría, geriatría, dermatología, neurología...</i> <p>[v. Nociones específicas 13.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Equipamiento e instalaciones de la sanidad pública ■ Sociedades médicas privadas: <i>no es infrecuente pagar la cuota de una sociedad médica privada para recibir atención sanitaria o tratamientos especializados</i> <p>[v. Referentes culturales 1.6.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Valor otorgado por la población al sistema sanitario de la Seguridad Social

	<p><i>matronas, psiquiatras, psicólogos...</i></p> <p>[v. Noiones específicas 13.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <p>— Concepto de médico de familia en entornos urbanos y rurales</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Procedimientos para ser beneficiario de los servicios de la sanidad pública ■ <i>tarjeta de la Seguridad Social, petición de cita médica, emisión de volantes para los médicos especialistas, prescripción o receta...</i> ■ Convenciones sociales relacionadas con el comportamiento de pacientes y visitas a pacientes en hospitales y centros sanitarios ■ <i>es frecuente que los familiares acompañen a los enfermos durante su estancia en el hospital, los familiares no muy próximos también suelen visitar al enfermo...</i> 	
--	--	--

1.13. Viajes, alojamiento y transporte

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>1.13.1. Viajes</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Comportamientos relacionados con la planificación y desarrollo de viajes ■ <i>formas de reserva y compra de billetes, épocas del año en las que normalmente suelen realizarse viajes, vinculación de los viajes con los períodos vacacionales...</i> ■ Destinos turísticos nacionales e internacionales más demandados por los españoles ■ <i>costa mediterránea, Canarias...</i> <p>1.13.2. Hoteles y alojamientos [v. Noiones específicas 14.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de alojamientos según su categoría y tipo de servicios ■ <i>hoteles, hostales...</i> ■ Instalaciones de los hoteles ■ <i>recepción, piscina, garaje, peluquerías, tiendas, bares, cafeterías, restaurantes, aparcamiento.</i> ■ Servicios ofrecidos por los hoteles ■ <i>servicio de habitaciones, sistema de despertador, minibar y televisión en la habitación, camas supletorias...</i> <p>1.13.3. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras [v. Referentes culturales 1.9.1., 1.9.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de billete ■ <i>ida y vuelta, sencillo, billetes especiales para turistas y pensionistas...</i> ■ Adquisición de billetes de medios de transporte ■ <i>en la taquilla de la estación, en máquinas expendedoras de billetes, en agencias de viaje, por teléfono, por Internet...</i> ■ Instalaciones y servicios de los aeropuertos ■ <i>zonas de información, terminales de salida y llegada, aduana, facturación, zonas de tránsito, salas de espera y descanso, zonas libres de impuestos, tiendas...</i> ■ Instalaciones y servicios de las 	<p>1.13.1. Viajes</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Concepto de viaje de estudios ■ Grado de incidencia de las corrientes de moda en la demanda de destinos y tipos de viaje más frecuentes <p>1.13.2. Hoteles y alojamientos [v. Noiones específicas 14.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Personas relacionadas con los servicios prestados por los hoteles ■ <i>recepcionistas, botones, camareros, limpiadores, cocheros, animadores...</i> <p>[v. Noiones específicas 14.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ El turismo rural ■ Tipos de alojamientos rurales ■ <i>casas rurales, albergues de montaña, campamentos de verano, granjas escuela...</i> ■ Concepto de casa rural ■ <i>las casas rurales suelen estar gestionadas como negocios familiares y es normal que la familia viva también en la casa</i> <p>1.13.3. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras [v. Referentes culturales 1.9.1., 1.9.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de aeropuertos ■ <i>internacionales, nacionales, militares, de tráfico de mercancías...</i> ■ Tipos de puertos ■ <i>tráfico de mercancías, transporte de personas, puertos turísticos, puertos deportivos...</i> ■ Tipos de recorridos de tren ■ <i>viajes de cercanías, viajes de largo recorrido nacionales e internacionales, trenes de alta velocidad (AVE)...</i> ■ Horas de máxima concentración de vehículos en calles y carreteras ■ <i>aumento de tráfico en las horas de salida y entrada de trabajos y escuelas, los fines de semana...</i> ■ Concepto de operación salida <p>1.13.4. Transporte urbano [v. Referentes culturales 1.9.2.]</p>	<p>1.13.1. Viajes</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Los viajes de la tercera edad: los servicios del IMSERSO ■ Ecoturismo, turismo rural, turismo cultural, turismo verde, turismo de aventura <p>1.13.2. Hoteles y alojamientos [v. Noiones específicas 14.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de alojamientos según su categoría y tipo de servicios ■ <i>pensiones, fondas, casas de huéspedes...</i> ■ Balnearios ■ Paradores Nacionales de Turismo <p>1.13.3. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras [v. Referentes culturales 1.9.1., 1.9.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Comportamientos sociales relacionados con el cuidado del coche ■ <i>adornos en el interior y exterior, revisión anual, lavado...</i> ■ Asistencia en carretera ■ <i>servicios de grúas, puestos de socorro...</i> ■ El carné por puntos ■ Infracciones y sanciones de tráfico ■ <i>exceso de velocidad, retirada del permiso de conducir...</i> <p>1.13.4. Transporte urbano [v. Referentes culturales 1.9.2.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Transportes de ocio y transportes turísticos ■ <i>funiculares, trenes históricos...</i> ■ Convenciones relativas al transporte de animales en los transportes públicos ■ <i>normalmente no se permite el transporte de animales, excepto en cajas especialmente preparadas para ello o cuando se trata de perros latarillos...</i>

<p>estaciones ferroviarias y de autobuses</p> <p><i>zonas de información, andenes, taquillas, salas de espera, tiendas...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Instalaciones y servicios en la carretera <p><i>áreas de descanso, áreas de servicio, gasolineras...</i></p> <p>1.13.4. Transporte urbano [v. Referentes culturales 1.9.2.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Principales medios de transporte urbano <p><i>metro, tren de cercanías, autobús, taxi, tranvía, trolebús...</i></p> <p>[v. Nociones específicas 14.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 3.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 14.3.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Estructura de las redes de metro y trenes de cercanías <p><i>líneas de metro, estaciones de metro, estaciones de tren de cercanías...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de billete <p><i>billetes sencillos, metrobús, billetes mensuales, abonos, billetes de ida y vuelta...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Adquisición de billetes de transporte urbano según el medio utilizado <p><i>en máquinas de los vestíbulos de las estaciones, en estancos y quioscos de prensa, en el propio autobús...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Instalaciones y servicios de las estaciones de metro <p><i>máquinas expendedoras de billetes, taquillas, mapas de la red y de la línea, mapa de localización de las salidas, megafonía, rótulos electrónicos de andén, tiendas en algunas estaciones.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Ciudades españolas que tienen metro <p><i>Madrid, Barcelona...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones sociales y comportamientos relacionados con el uso de transportes públicos <p>— Convenciones sociales relacionadas con el uso del autobús</p> <p><i>las paradas de autobús están señalizadas con una marquesina o un poste; es normal hacer colas en las paradas; hay autobuses que paran en todas las paradas, en otros casos es necesario hacer una señal al conductor; se puede pagar directamente al conductor o validar el metrobús en máquinas canceladoras...</i></p> <p>— Convenciones sociales relacionadas con el uso de taxis</p> <p><i>colores, según las ciudades (blanco en Madrid, amarillo y negro en Barcelona...), indicativos de disponibilidad u ocupación...</i></p> <p><i>los taxis no se comparten con desconocidos; pueden tomarse en la calle, levantando el brazo para que paren, o en una parada; lo habitual es sentarse en los asientos traseros; no hay estipulada una propina fija...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Líneas nocturnas de autobús <ul style="list-style-type: none"> ■ Concepto de bajada de bandera y carrera en los taxis <p><i>precio de la bajada de bandera, según la población; pago de suplementos: equipaje, estación, servicio nocturno...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Valores asociados al transporte público <p><i>ahorro, comodidad, cuidado del medio ambiente...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Normas en el uso del transporte urbano <p><i>viajar siempre con el billete validado, conservar el billete durante todo el trayecto, prioridad en el asiento para las personas mayores, mujeres embarazadas y discapacitados, prohibición de fumar...</i></p>	
--	--	--

1.14. Ecología y medio ambiente

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.14.1. [...]	1.14.1. Relación con la naturaleza y protección del medio ambiente	1.14.1. Relación con la naturaleza y protección del medio ambiente

asistencia sanitaria...	<p>en los procesos de reagrupación familiar, desarrollo de programas para la enseñanza del idioma...</p> <p>1.15.3. Atención a personas sin recursos económicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Subsidio de desempleo <ul style="list-style-type: none"> — Beneficiarios: trabajadores, emigrantes retornados, extranjeros... — Prestaciones económica, cotización a la Seguridad Social... — Requisitos: haber cotizado a la Seguridad Social por un periodo mínimo, haber perdido el empleo de forma temporal o indefinida... <p>1.15.4. Atención a personas maltratadas</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Políticas de prevención y de ayuda a las personas maltratadas (maltrato físico y psicológico). <ul style="list-style-type: none"> — Actuaciones de organizaciones no gubernamentales. — Sensibilización hacia la violencia de género y apoyo ciudadano a campañas de denuncia y prevención. ■ Beneficiarios de las casas de acogida: personas que han recibido cualquier tipo de maltrato, físico o psicológico... ■ Centros de acogida para menores. ■ Prestaciones de las casas de acogida: alojamiento, protección, manutención, intervención social, sanitaria, psicológica y jurídica, programas de apoyo emocional, de inserción sociolaboral... ■ Campañas en televisión y prensa para concienciar a la población sobre la violencia de género. ■ Teléfonos de emergencia. <p>1.15.5. ONG</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ONG más conocidas: Cruz Roja, Comisión Española de Ayuda al Refugiado, Movimiento contra la Intolerancia... ■ Acciones de las ONG: cooperación internacional, campañas de publicidad, campañas de concienciación, protestas públicas, acciones puntuales de bloqueo, manifestaciones... 	<ul style="list-style-type: none"> — Imagen social del mendigo y de las personas sin hogar ■ El voluntariado <p>1.15.4. Atención a personas maltratadas</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Medidas institucionales para luchar contra la violencia de género: Ley Integral contra la Violencia de Género... ■ Medidas institucionales para la protección del menor: Ley de Protección Jurídica del Menor... <p>1.15.5. ONG</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Grado de compromiso y participación ciudadana con el trabajo de las organizaciones no gubernamentales: voluntariado de los jóvenes, pago de cuotas por interesados... ■ Grado de respuesta ciudadana a las campañas emprendidas por las ONG: movilizaciones públicas, recogida de firmas...
-------------------------	--	---

1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> ■ Cuerpos de seguridad: Guardia Civil, policía autonómica, policía municipal... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Manifestaciones del crimen organizado: blanqueo de dinero, tráfico de drogas, inmigración ilegal... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Terrorismo. Política antiterrorista ■ Xenofobia y racismo ■ El problema de la violencia en el ambiente escolar ■ El problema de la violencia en el deporte

2. Relaciones interpersonales

2.1. En el ámbito personal y público

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>2.1.1. Relaciones sentimentales, familiares y de amistad</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Conceptos de amigo y conocido — Valor que se da al concepto de amistad ■ Convenciones sociales en el trato entre amigos y familiares, según la edad, el sexo y la relación establecida — Convenciones sociales y fórmulas en encuentros y saludos <i>fórmulas para saludar (dar la mano, besar), tratamiento, tono empleado, registro, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> [v. Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] — Concepto de quedar con amigos <i>formas de quedar o invitar a salir, convenciones cuando se paga en bares y restaurantes (pagar rondas, hacer un fondo...)</i> [v. Funciones 4.13.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 4.14.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 4.15.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 4.16.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 4.17.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] — Usos sociales del beso y el abrazo <i>cuándo se besa, a quién, cómo; cuándo se abraza, a quién, cómo...</i> — Convenciones sociales y comportamientos relacionados con las muestras de afecto en público — Convenciones sociales y fórmulas en el trato entre miembros de una misma familia, según la edad y la relación establecida. Diferencias entre el medio urbano y el rural <i>tratamiento, tono empleado en las conversaciones, registro...</i> <p>2.1.2. Relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Normas de cortesía en el trato con personas mayores <i>ceder el asiento en transporte público, fórmulas de tratamiento, interrupciones en la conversación, cortesía verbal...</i> [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Convenciones sociales en el trato entre personas del mismo sexo y del sexo contrario <i>fórmulas para saludar y presentar, dar la mano, besar, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> [v. Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] <p>2.1.3. Relaciones entre vecinos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones y fórmulas en el trato entre vecinos <i>fórmulas de tratamiento, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> [v. Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] 	<p>2.1.1. Relaciones sentimentales, familiares y de amistad</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones sociales y comportamientos en las relaciones entre amigos <i>favores que se pueden solicitar, horas a las que se puede llamar por teléfono, grado de permisividad con las visitas espontáneas, invitaciones a casa para tomar café, comer, cenar...</i> [v. Funciones 4.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 4.14.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 4.15.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 4.16.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 4.17.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Fiestas y celebraciones en las que los españoles se reúnen preferentemente con familiares y amigos <i>Navidad, Nochevieja, cumpleaños, bodas, bautizos...</i> ■ Convenciones sociales y fórmulas a la hora de regalar y aceptar un regalo [v. Funciones 5.12.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.13.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Saberes y comportamientos socioculturales 3.5.2.] ■ Convenciones sociales y fórmulas a la hora de hacer un halago <i>es frecuente que quien recibe el halago minimice su valor...</i> [v. Funciones 5.16.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.2.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Relaciones que se establecen entre los hijos y los padres mayores <p>2.1.2. Relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Concepto de clase social <i>clase media, burguesía, clase trabajadora, aristocracia...</i> <p>2.1.3. Relaciones entre vecinos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Comportamientos de favor entre vecinos <i>prestarle pequeñas cantidades de alimentos; recoger una carta o paquete para el vecino, si este no se encuentra en casa...</i> <p>2.1.4. Relaciones con la autoridad y la Administración</p> <ul style="list-style-type: none"> [v. Nociones específicas 17.2.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Lugares públicos relacionados con la Administración <i>ministerios, diputaciones, ayuntamientos...</i> ■ Actividades propias de las relaciones con la Administración <i>solicitudes, reclamaciones, tramitaciones, certificaciones...</i> <p>2.1.5. Relaciones con los desconocidos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones sociales y comportamientos entre desconocidos en lugares y espacios públicos <i>es relativamente frecuente entablar una conversación con un desconocido en trayectos largos y en el transporte urbano...</i> 	<p>2.1.1. Relaciones sentimentales, familiares y de amistad</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ La educación sentimental y sexual <i>grado de confianza entre padres e hijos para hablar de temas sexuales con libertad...</i> — Valor que se da a la educación sexual de los españoles ■ Convenciones sociales y fórmulas en el acto de halagar utilizando piropos <i>es frecuente que quien recibe el piropo minimice su valor...</i> [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 3.2.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Temas de conversación más comunes en familia y entre amigos. Grado de confianza e intimidad en los temas tratados <p>2.1.2. Relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones sociales relacionadas con la manera de dirigirse a los niños <i>saludos, besos, caricias, preguntas, temas de conversación...</i> [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 3.2.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Grado de permisividad con el comportamiento de los niños en lugares públicos <p>2.1.3. Relaciones entre vecinos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Relaciones entre vecinos en el contexto urbano y en el rural ■ Normas de convivencia en una comunidad de vecinos <i>cuidar las zonas comunes, no hacer ruido por las noches, pagar una cuota para los gastos de la comunidad...</i> <p>2.1.4. Relaciones con la autoridad y la Administración</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Papeles que se atribuyen a los individuos en las relaciones de autoridad <i>velar por el orden, acatar las normas, ejecutar las leyes...</i> ■ Convenciones en los textos orales y escritos que se dirigen a la Administración [v. Géneros discursivos y productos textuales 2.3.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]

<p>2.1.4. Relaciones con la autoridad y la Administración</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones sociales en el trato con la autoridad <i>fórmulas de tratamiento, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <p>2.1.5. Relaciones con los desconocidos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones sociales, comportamientos y fórmulas en los saludos entre desconocidos, en lugares y espacios públicos <i>dónde, cómo saludar, tratamiento, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> <i>es normal dar los buenos días o saludar cuando se entra y despedirse cuando se sale de un ascensor de un edificio particular, en la consulta del médico...</i> <p>[v. Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 3.1.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones sociales y fórmulas para llamar la atención y dirigirse a desconocidos <i>formas rituales, tratamiento, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> <p>[v. Funciones 5.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 3.1.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p>		
---	--	--

2.2. En el ámbito profesional

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>2.2.1. Relaciones con compañeros de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Actividades que normalmente se comparten con los compañeros de trabajo <i>tomar café en el descanso, comer, compartir el automóvil para desplazarse al lugar de trabajo...</i> ■ Convenciones sociales y normas de cortesía relacionadas con el trato entre superiores <i>jerárquicos y subordinados</i> <i>fórmulas de tratamiento, saludos, presentaciones, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> <p>[v. Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones sociales y normas de cortesía en el trato con los clientes <i>fórmulas de tratamiento, saludos, presentaciones, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio,</i> 	<p>2.2.1. Relaciones con compañeros de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tipos de grupos profesionales <i>alta dirección, profesionales liberales (abogados, arquitectos...), personal administrativo, trabajadores de servicios de restauración y hostelería, agricultura y pesca, construcción, profesionales de cuerpos de seguridad del Estado...</i> <p>[v. Nociones específicas 7.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Valores que se dan a conceptos como <i>jerarquía, autoridad...</i> ■ Elementos utilizados en el ámbito profesional para recoger datos de contacto de colegas <i>tarjetas de visita, tarjeteros, directorios, agendas de contactos y direcciones...</i> <p>2.2.2. Relaciones con clientes</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Concepto de cliente habitual <i>es frecuente establecer una relación muy cercana con los dueños o empleados de establecimientos a los que se acude habitualmente (el bar, la tienda de</i> 	<p>2.2.1. Relaciones con compañeros de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Posibilidades de promoción profesional y cambio de grupo profesional <i>formación, experiencia, antigüedad...</i> ■ Creencias y estereotipos relacionados con los grupos profesionales ■ Asociaciones que promueven y facilitan las relaciones entre colegas <i>colegios profesionales, asociaciones de empresarios...</i> ■ Convenciones sociales relacionadas con la forma de vestir según la profesión <i>grado de permisividad en el tipo de ropa según las distintas profesiones, uso de uniforme, traje y corbata...</i> <p>2.2.2. Relaciones con clientes</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Instituciones y asociaciones que defienden los derechos de los consumidores

<p>sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</p> <p>[v. Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p>	<p>comestibles, la peluquería, etc.)...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones sociales y fórmulas entre profesionales y clientes según el establecimiento y el contexto fórmulas de tratamiento, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)... <p>[v. Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p>	
--	---	--

2.3. En el ámbito educativo

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> ■ Conceptos de alumno y de profesor asumidos por la sociedad ■ Convenciones sociales y normas de cortesía en las relaciones entre profesor y alumno, según el ciclo formativo fórmulas de tratamiento, saludos, presentaciones, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)... <p>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.5.1., Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Formas de identificarse y llamarse entre los alumnos por el nombre de pila, por el apellido, por el mote... ■ Actividades propias de las relaciones entre alumnos en las diferentes fases educativas Juegos infantiles en el patio en la educación infantil y primaria, estudio en grupo, fiestas, viajes de estudio... ■ Valor que se da a conceptos como cooperación, compañerismo... ■ Personas y profesiones relacionadas con el ámbito educativo profesor, alumno, catedrático, becario, bedel, conserje, bibliotecario... <p>[v. Nociones específicas 6.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Integración de los alumnos extranjeros en los centros educativos <p>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.5.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Integración de alumnos con necesidades especiales en los centros educativos ■ Valor que se da a la educación intercultural

3. Identidad colectiva y estilo de vida

3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>3.1.1. Configuración de la identidad colectiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Elementos que ayudan a formar la identidad colectiva lengua, costumbres colectivas, paisaje, pasado histórico común, fiestas... ■ Lengua oficial y cooficiales — Instituciones para el fomento y el cuidado de la lengua <p>[v. Referentes culturales 1.11.]</p> <p>3.1.2. Participación ciudadana y pluralismo</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Formas de participación social pertenencia a ONG, sindicatos, asociaciones de consumidores... ■ Mecanismos de participación política ejercicio del derecho a voto, militancia en un partido político... <p>3.1.3. Minorías étnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Principales minorías étnicas y religiosas <p>[v. Referentes culturales 1.2.]</p>	<p>3.1.1. Configuración de la identidad colectiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Divisiones administrativas y políticas comunidades autónomas, comarcas, regiones, nacionalidades históricas, municipios... <p>[v. Referentes culturales 1.4.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Actuaciones para la promoción y conservación de los productos culturales de las regiones asociaciones folclóricas de música y danza, grupos para la conservación de instrumentos tradicionales... ■ Regiones en las que existe convivencia de lenguas y espacios en los que conviven las lenguas ámbitos educativo, político, cultural, profesional, personal... <p>3.1.2. Participación ciudadana y pluralismo</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Concepto de participación ciudadana aplicado a la política y al ámbito social ■ Concepto de pluralismo aplicado a diferentes ámbitos convivencia de partidos 	<p>3.1.1. Configuración de la identidad colectiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Elementos que ayudan a formar la identidad colectiva expresiones de sabiduría popular que incorporan y refuerzan saberes, comportamientos y actitudes comunes: En abril, aguas mil; El tiempo es oro; Querer es poder; Lo prometido es deuda; Vuelve a casa por Navidad... ■ Concepto de descentralización: el gobierno central y los gobiernos autonómicos — Atribuciones y poderes de los órganos centrales del Estado y de los órganos de las instituciones regionales, autonómicas y locales. ■ Lugares públicos que intentan guardar y conservar las tradiciones y el acervo cultural de las regiones museos provinciales, archivos, monumentos... ■ Días destinados en el calendario a las festividades autonómicas ■ Actuaciones institucionales en materia de política lingüística

	<p>políticos, de diferentes confesiones, de lenguas y dialectos, de manifestaciones culturales...</p> <p>3.1.3. Minorías étnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> Núcleos de mayor concentración de minorías étnicas, de grupos sociales de reciente asentamiento y de minorías religiosas 	<p>[v. Referentes culturales 1.11.]</p> <p>3.1.2. Participación ciudadana y pluralismo</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresión del pluralismo en España Estado aconfesional, reconocimiento oficial de otras lenguas, estatutos de autonomía... Participación de los ciudadanos en elecciones políticas Europeas, Legislativas, Generales, Autonómicas, Municipales <p>[v. Referentes culturales 1.3.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Requisitos de los electores estar censado, poseer la nacionalidad española, edad mínima de 18 años... Participación de los ciudadanos en los medios de comunicación cartas al director en los periódicos, programas concurso, encuestas, intervenciones para expresar opiniones, quejas, mensajes sms... <p>3.1.3. Minorías étnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> Grado de integración y aceptación de los grupos étnicos y de las minorías religiosas en la sociedad Valores positivos y negativos del mestizaje: interculturalidad y xenofobia Comunidades religiosas <p>[v. Nociones específicas 19.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p>
--	--	--

3.2. Tradición y cambio social

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> Épocas y días del año en los que suelen aflorar las manifestaciones populares y tradicionales Semana Santa, Carnaval, Navidad, inicio del verano, de la primavera... Signos, símbolos y objetos relacionados con costumbres y tradiciones Navidad: adornos en las calles de las ciudades, villancicos, el Belén, tomar doce uvas la noche de fin de año, las campanadas de fin de año... Nuevas formas de disfrute del tiempo libre viajar, hacer deporte, hacer turismo rural, practicar deportes de riesgo... 	<ul style="list-style-type: none"> Tradiciones en el ámbito de la gastronomía platos típicos, repostería, vinos... Convenciones sociales relacionadas con la forma de vestirse en celebraciones y festividades Nochevieja, Sanfermines, Feria de Abril de Sevilla... Signos, símbolos y objetos relacionados con costumbres y tradiciones Semana Santa: las hojas de palma, los pasos, hábitos y capuchones de los nazarenos, huevos de Pascua... Valor que se da a la conservación y preservación de costumbres tradicionales Aparición de nuevos modelos familiares familias monoparentales, homosexuales... 	<ul style="list-style-type: none"> Tradiciones en el ámbito de la artesanía orfebrería, cerámica, trabajos de marquería, artesanía textil, repujado de cuero, mimbre... [v. Referentes culturales 3.5.4.] Tradiciones relacionadas con la organización económica ferias de ganado, de productos agrícolas, artesanales... Tradiciones en el ámbito académico agrupaciones de tunos en las universidades, apertura del año académico... Convivencia de fiestas y costumbres tradicionales españolas con las de las culturas de la población inmigrante [v. Saberes y comportamientos socioculturales 3.5.2.] Influencia de otros países en la celebración de fiestas importadas y en el cambio de comportamiento en otras celebraciones Halloween, día de los enamorados... Cambios en los comportamientos sexuales de los españoles edad de los primeros contactos sexuales, uso de medidas anticonceptivas...

3.3. Espiritualidad y religión

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> Principales religiones y creencias religiosas Centros de reunión de fieles y de peregrinación <i>iglesias, mezquitas, sinagogas...</i> <p>[v. <i>Nociones específicas</i> 19.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p>	<ul style="list-style-type: none"> Relación entre los ritos religiosos y las tradiciones populares <i>romerías, procesiones de Semana Santa, festividades de las poblaciones vinculadas a los patrones o santos de las parroquias...</i> <p>[v. <i>Saberes y comportamientos socioculturales</i> 3.5.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Ritos religiosos arraigados en la tradición <i>bautizo, comunión, boda religiosa...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Presencia religiosa en instituciones públicas <i>hospitales, centros penitenciarios, tanatorios...</i> Grado de tolerancia y respeto por las confesiones religiosas

3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> Tipos de productos culturales extranjeros a los que se tiene acceso, según el tamaño de la ciudad y la zona geográfica <i>libros, revistas, diarios, CD, (música), cine, cadenas de televisión, teatro...</i> Tipos de restaurantes extranjeros que es frecuente encontrar, según el tamaño de la ciudad y la zona geográfica 	<ul style="list-style-type: none"> Tipos de establecimientos extranjeros asentados en España <i>bancos, grandes superficies comerciales, industria, transportes, mobiliario, alimentación...</i> Tipos de servicios culturales extranjeros que es frecuente encontrar, según el tamaño de la ciudad y la zona geográfica <i>colegios, institutos lingüísticos y culturales, servicios religiosos y de prácticas espirituales, servicios médicos...</i> Valor que se da al conocimiento de lenguas extranjeras y a la educación en lenguas extranjeras Grado de ruptura de estereotipos sobre otras culturas con las que se convive por la inmigración 	<ul style="list-style-type: none"> Factores que han influido en el auge de los productos extranjeros y étnicos en España <i>aumento de la inmigración, inversiones extranjeras, liberalización del mercado internacional, globalización...</i> Reproducción del mercado y de las formas de distribución de los países de origen en zonas o ciudades con gran presencia de una comunidad extranjera Comportamientos sociales en torno al consumo de productos culturales extranjeros. Nivel de integración de estos comportamientos en los hábitos de consumo Productos extranjeros en el ámbito del sector alimenticio más solicitados en los comercios españoles <p>[v. <i>Saberes y comportamientos socioculturales</i> 1.4.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Grado de tolerancia al error en la comunicación en español con extranjeros, según el tipo de error <i>de pronunciación, gramatical, sociocultural...</i>

3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>3.5.1. Fiestas populares</p> <ul style="list-style-type: none"> Principales fiestas populares <i>Navidad, Semana Santa, Carnaval...</i> <p>3.5.2. Celebraciones y actos conmemorativos</p> <ul style="list-style-type: none"> Convenciones sociales y comportamientos en la celebración del cumpleaños <i>tirar de las orejas de quien cumple años, abrir el regalo inmediatamente en presencia de quien lo ha regalado y alabarlo y agradecerlo, quien regala resta importancia al regalo, quien cumple años invita...</i> <p>[v. <i>Funciones</i> 5.16.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <p>3.5.3. Ceremonias y ritos funerarios</p> <ul style="list-style-type: none"> Concepto de luto — Valor que se da al negro tradicionalmente como símbolo de 	<p>3.5.1. Fiestas populares</p> <ul style="list-style-type: none"> Fiestas de origen religioso <i>el Corpus, romerías, fiestas patronales...</i> <p>[v. <i>Saberes y comportamientos socioculturales</i> 3.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Fiestas de origen profano <i>vendimia, fiestas históricas (Moros y Cristianos...), ferias...</i> Convenciones sociales y comportamientos relacionados con el preparativo y disfrute de fiestas patronales <i>elaboración de productos gastronómicos típicos, uso de trajes tradicionales, pasacalles, música y bailes en las calles...</i> Fiestas declaradas de interés turístico nacional <i>San Fermín (Pamplona), Las Fallas (Valencia), Corpus Christi (Toledo), Tamborada de Hellín (Albacete)...</i> 	<p>3.5.1. Fiestas populares</p> <ul style="list-style-type: none"> Actividades que suelen realizarse en las fiestas patronales de pueblos y ciudades <i>desfile de carrozas, procesiones, espectáculos infantiles, concursos, conciertos de música...</i> Asociaciones y agrupaciones relacionadas con las fiestas patronales y populares <i>hermandades, peñas, cofradías...</i> — Valor que se da a las fiestas patronales <i>participación colectiva y multitudinaria en las actividades, sentimiento de identidad colectiva...</i> <p>3.5.2. Celebraciones y actos conmemorativos</p> <ul style="list-style-type: none"> Convenciones sociales y tradicionales de las minorías étnicas

<p>tristeza y duelo por la pérdida de un ser querido</p>	<p>3.5.2. Celebraciones y actos conmemorativos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Concepto de celebrar el santo <ul style="list-style-type: none"> — Importancia que se otorga a la celebración del santo según las zonas geográficas y las tradiciones familiares ■ Convenciones sociales y comportamientos en la celebración de una boda <ul style="list-style-type: none"> — <i>el anillo se pone en el dedo anular de la mano derecha o izquierda, la novia suele vestir de blanco en ceremonias religiosas, a la salida de la ceremonia se echa arroz a los novios, papel de los padrinos...</i> — <i>los invitados hacen un regalo de bodas: un sobre con dinero, algún objeto elegido previamente por los novios y recogido en una lista de bodas...</i> <p>[v. Funciones 5.15.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.16.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.17.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones sociales y religiosas relacionadas con el nacimiento de un hijo y la celebración del bautismo <ul style="list-style-type: none"> — <i>regalos antes y después del nacimiento, visita de familiares y amigos al hospital, celebración del bautismo con una comida familiar, papel de los padrinos...</i> <p>[v. Funciones 5.15.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.16.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones y comportamientos relacionados con la selección de prendas de vestir según el tipo de acontecimiento <ul style="list-style-type: none"> — <i>protocolo del vestir en las ceremonias</i> <p>3.5.3. Ceremonias y ritos funerarios</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Concepto de pésame / dar el pésame <ul style="list-style-type: none"> — Fórmulas y rituales para dar el pésame <p>[v. Funciones 5.14.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Convenciones sociales y comportamientos en un funeral <ul style="list-style-type: none"> — <i>se acude al tanatorio y al funeral, es normal que se asista al funeral de vecinos y conocidos con los que no había una estrecha relación, se suele vestir con colores oscuros...</i> 	<p>o religiosas en celebraciones y fiestas</p> <ul style="list-style-type: none"> — <i>boda gitana, año nuevo chino...</i> <ul style="list-style-type: none"> ■ Conmemoraciones de fechas señaladas <ul style="list-style-type: none"> — <i>Día de la Hispanidad, Diada en Cataluña, Día da Patria Galega en Galicia, A berri Eguna en el País Vasco...</i> ■ Conmemoraciones relacionadas con diferentes colectivos sociales <ul style="list-style-type: none"> — <i>Día Internacional de la mujer trabajadora, Día contra la violencia de género, Día Internacional de la infancia...</i> ■ Conmemoraciones de nacimientos o muertes de personajes de la cultura y la ciencia. Repercusión en los medios de comunicación ■ Convenciones sociales y comportamientos en la celebración del aniversario de boda <p>3.5.3. Ceremonias y ritos funerarios</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Concepto de velatorio <ul style="list-style-type: none"> — Pervivencia de la tradición de velar al muerto en determinados sectores sociales y zonas rurales ■ Tipos de enterramientos practicados <ul style="list-style-type: none"> — <i>incineración, enterramiento en tumbas o nichos...</i> ■ Valores y creencias asociadas al luto y a la muerte en ciudades y pueblos, según el grado de religiosidad y la edad de las personas
--	--	--



Anexo XIV

Cómo conseguir y descargar material audiovisual de Internet

Hemos de aclarar que todo lo que se emite en la televisión española está disponible en las páginas webs de las diferentes cadenas. Además de los apartados “series” y “programas”, tenemos en casi todas ellas programación “a la carta” que permite seleccionar el tipo de programa, o el programa o serie misma, así como el capítulo que se desea ver. Algunas de ellas, como es el caso de *Televisión Española*, de *Telecinco* y de *Cuatro*, permiten, además, ver lo que se está emitiendo “en directo”.

A continuación ofrecemos un listado de canales que ofrecen material audiovisual para usar en clase:

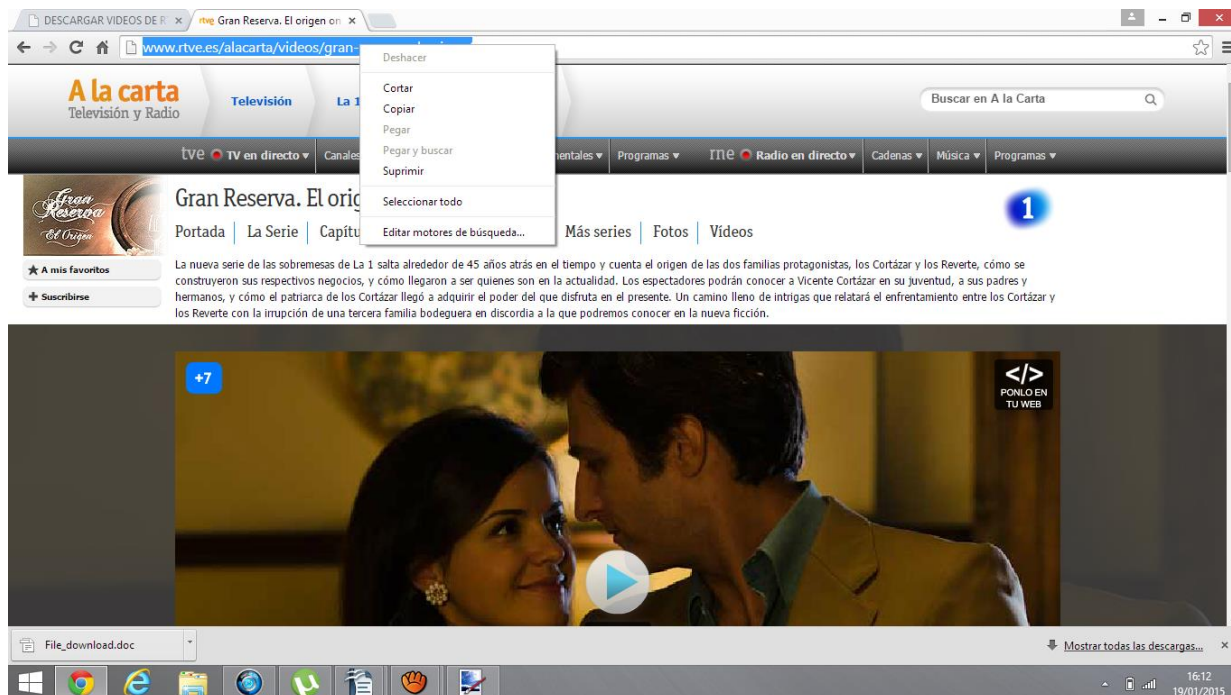
- La página de *Televisión Española*: <http://www.rtve.es/alacarta/>
- La página de *Canal Sur Televisión*: <http://alacarta.canalsur.es/>
- La página de *Antena 3*: <http://www.antena3.com/>
- La página de *Telecinco*: <http://www.telecinco.es/>
- La página de *Cuatro*: <http://www.cuatro.com/>
- La página de *La Sexta*: <http://www.lasexta.com/>

Todas ellas nos ofrecen vídeos que podemos llevar a clase. Sin embargo, en Albania nos encontramos con un problema fundamental: no todas las clases tienen conexión a Internet y el profesor a veces prepara un material pero luego no tiene conexión y tiene que optar por otro tipo de contenidos. Por ello, desde aquí proponemos la opción de llevar descargados ya los vídeos porque además permiten una mejor manipulación (hacer pausas, avanzar). Ahora bien: nos encontramos con que algunos programas de descarga como *Atubecatcher*, entre otros, no permiten descargar videos que no estén alojados en *Youtube*. Por ello, vamos a proponer el método más fácil para poder llevar ya series de estos canales a clase, en unos sencillos pasos:

1. Acceder a la página <http://www.piraminetlab.com/index.php>



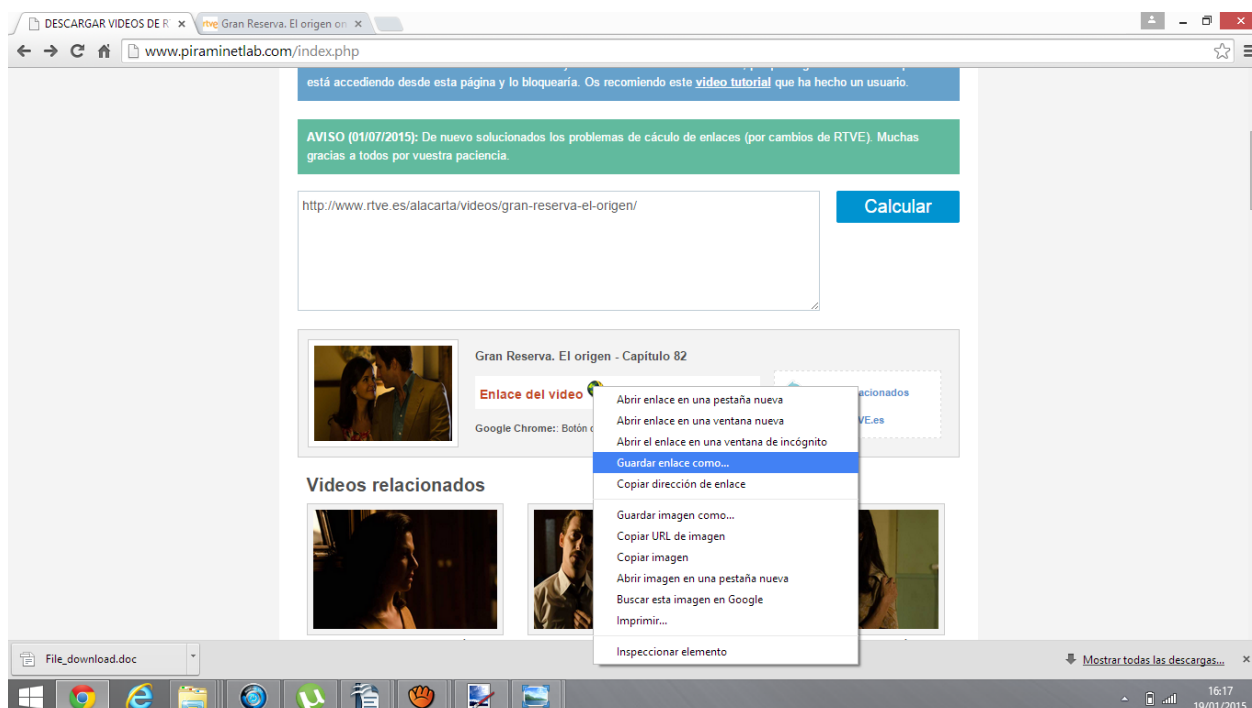
2. Copiar el enlace del programa que queremos descargar:



3. Pegar el enlace en el cuadro “calcular” de la página del paso 1.



4. Hacer *click* en “calcular”, tras unos segundos el vídeo aparecerá debajo en un cuadro pequeño.



5. Hacer *click* con el botón derecho sobre “enlace del vídeo” y hacer *click* sobre “guardar enlace como”

6. Ya tenemos el vídeo descargado y listo para usar en clase.

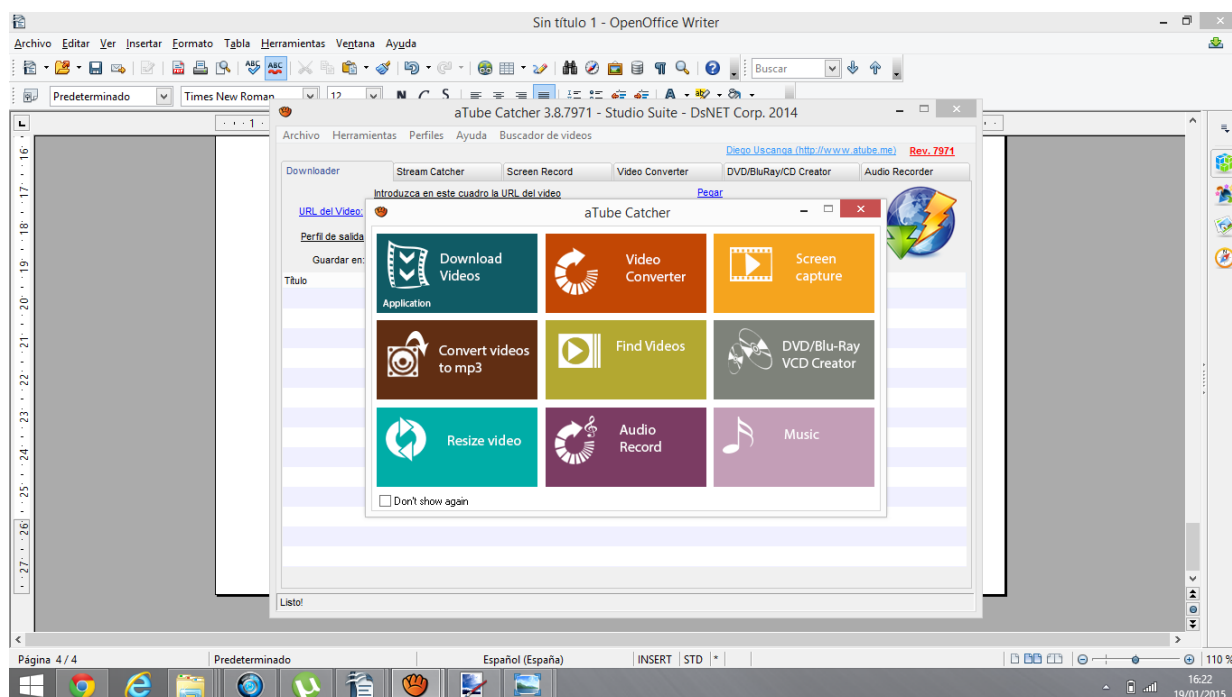
Además de los canales de televisión española, tenemos nuestro gran aliado *Youtube* que contiene un gran arsenal de programas antiguos y actuales y que supone la gran biblioteca del profesor de E/LE. Si tenemos problemas con la conexión a Internet, lo mejor es también llevar los vídeos preparados y descargados a clase.

La forma más recomendable y segura de hacerlo es mediante el programa *Atubecatcher*, gratuito, fácil de descargar y muy intuitivo.

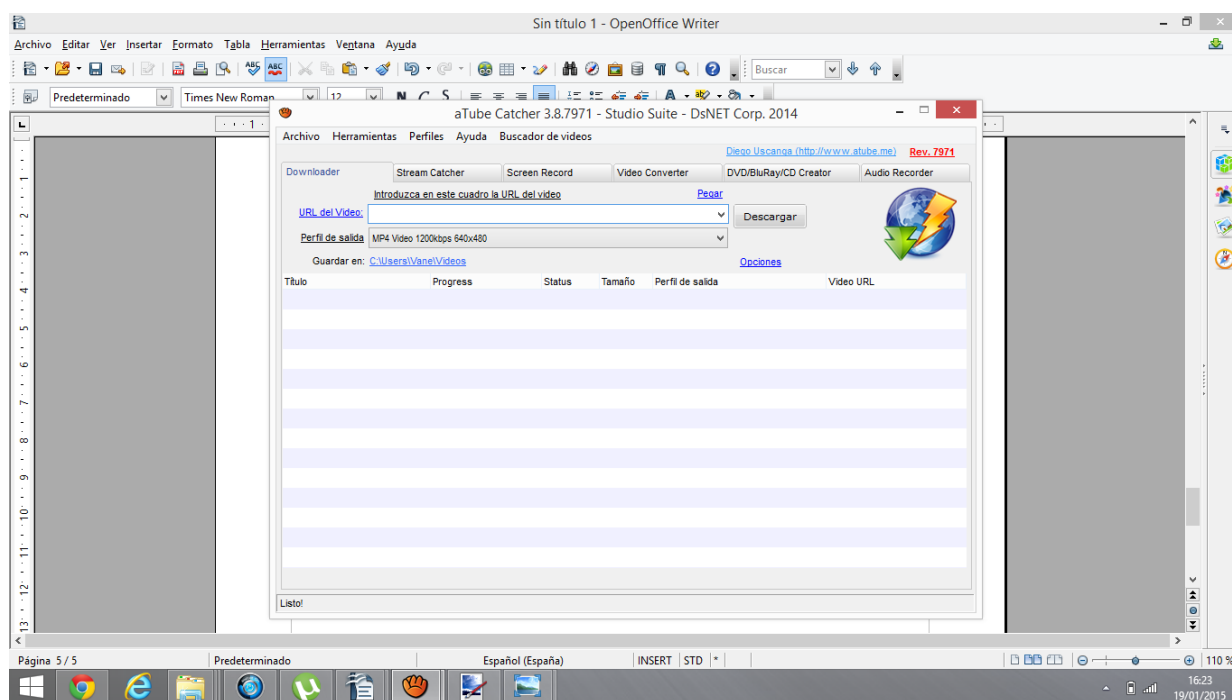
1. Lo primero que tenemos que hacer es descargar el programa de forma segura, por ejemplo, en la página <http://atube-catcher.softonic.com/>.



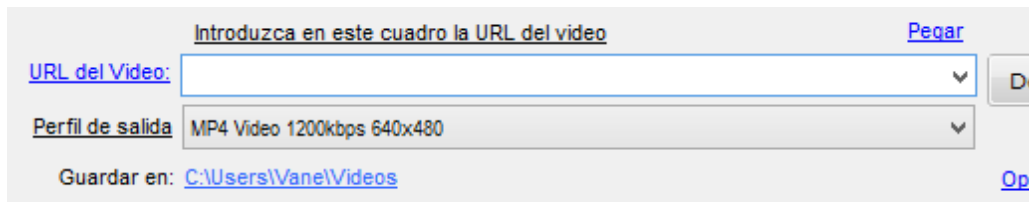
2. Una vez descargado abrimos el programa cuya interfaz es la siguiente:



3. Ahora iremos a la pestaña “*Download Vídeos*” y se nos abrirá una interfaz como esta:



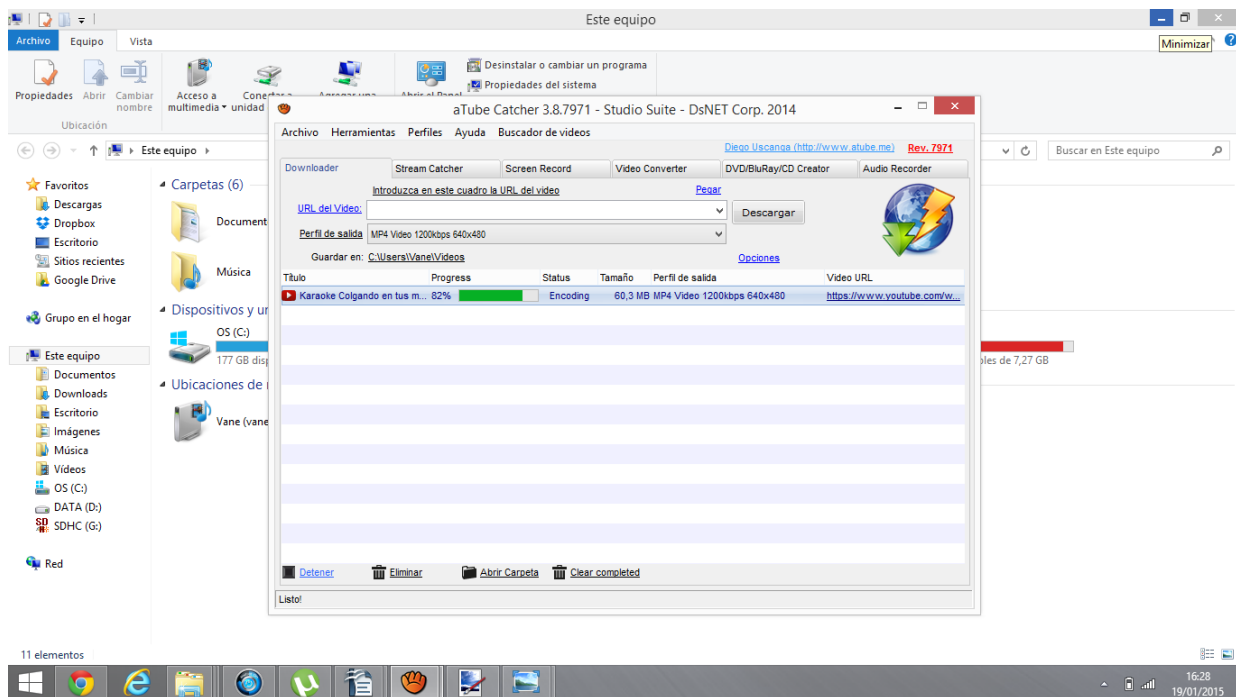
4. Aquí son importantes dos cosas: “*Url del vídeo*” donde pegaremos el enlace del vídeo de *Youtube* que queremos descargar; y “*Perfil de salida*” que indica el formato en el que queremos que se baje (esto nos permite, por ejemplo, descargar solo música de un vídeo si elegimos la opción *MP3*). Para no dar lugar a errores ni fallos, nosotros recomendamos seleccionar “*MP4 Video 1200kbps 640x480*”.



The screenshot shows the aTube Catcher application window. At the top, there is a text input field labeled "Introduzca en este cuadro la URL del video" with a "Pegar" (Paste) button to its right. Below this is a dropdown menu labeled "URL del Video:". Underneath the dropdown is another dropdown menu labeled "Perfil de salida" (Output profile) which currently shows "MP4 Video 1200kbps 640x480". At the bottom, there is a text field labeled "Guardar en:" (Save to:) with the path "C:\Users\Vane\Videos" and an "Opciones" (Options) button to its right.

5. Una vez introducidos estos datos pulsamos “descargar”.

6. Cuando el vídeo esté descargado aparecerá la barra de descarga verde completa y podremos acceder al vídeo en la carpeta de salida que hayamos elegido (por defecto los vídeos irán a la carpeta “Videos” si usamos Windows).



Anexo XV

Guías detalladas de las unidades didácticas para el profesor:

Unidad 1:

Título de la unidad: ¿Pedir más que un cura?

Objetivos de esta unidad:

- Conocer las convenciones sociales y los comportamientos entre desconocidos en espacios públicos.
- Saber que es frecuente entablar una conversación con un desconocido en trayectos largos y en el transporte urbano.

En relación al tema “Relaciones con desconocidos” estipulado en el apartado del Ámbito personal y público del inventario de “Saberes y comportamientos socioculturales” del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, en su fase de profundización.

Duración por sesiones:

Se ha estimado que esta tarea didáctica se lleve a cabo en 2 sesiones de 55 minutos. En la tabla de abajo se especifica qué actividades se pueden llevar a cabo dentro de cada sesión.

Sesión de 55 minutos	Actividades
1	1-4
2	5-6

Actividad 1	
Tiempo¹¹	5 minutos
Actividad de los alumnos	Hablar entre ellos sobre su opinión sobre la relación de los albaneses con los desconocidos.
Actividad del profesor	Introducir el tema. Guiar la puesta en común.
Interacción	Todo el grupo: alumnos y profesor.
Recursos	Fotocopias de las actividades.
Contenidos	Establecer conversación con desconocidos en lugares públicos: ¿Cómo son los albaneses?
Actividad 2	
Tiempo	15 minutos
Actividad de los alumnos	Comprensión auditiva e interacción oral. Hablar con sus compañeros del fragmento de la película y hacer una comparación con Albania.
Actividad del profesor	Dar instrucciones. Guiar los comentarios de los alumnos. Resolver dudas.
Interacción	Entre los alumnos, por parejas. En la puesta en común con el profesor.
Recursos	Fragmento de la película <i>Ocho apellidos vascos</i> , disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=_OSimJbngLk (Última consulta 23 de mayo de 2015). Minuto: 13:15-15:25
Contenidos	Conversaciones con desconocidos en lugares públicos. Los diferentes acentos de España.
Actividad 3	
Tiempo	15 minutos
Actividad de los alumnos	Comprensión auditiva e interacción oral. Comparación de las relaciones con desconocidos
Actividad del profesor	Dar instrucciones. Explicar cómo es la interacción con desconocidos en España.
Interacción	Entre los alumnos, por parejas, y con el profesor en gran grupo.
Recursos	Proyector y ordenador. Fotocopias de las actividades. Fragmento del capítulo 1 de la temporada 1 de la serie <i>Allí abajo</i> . Disponible en: http://www.atresplayer.com/television/series/alli-abajo/temporada-1/capitulo-1-captulo_2015040600367.html (última visualización 25/05/2015). Minuto 16.48-17:52
Contenidos	Irrupción en conversaciones con personas desconocidas en lugares públicos. Prestar ayuda a desconocidos.
Actividad 4	

¹¹ Estimable porque depende también del número de estudiante.

Tiempo	20 minutos.
Actividad de los alumnos	Comprensión auditiva e interacción oral. Percibir las fórmulas que se usan para pedir algo en español.
Actividad del profesor	Dar instrucciones. Guiar la puesta en común final.
Interacción	Los alumnos por parejas y con el profesor en la puesta en común final.
Recursos	Fotocopias de las actividades. Ordenador y proyector. Fragmentos de video. <i>Cuéntame cómo pasó.</i> Disponible en: http://www.rtve.es/alacarta/videos/cuentame-como-paso/cuentame-como-paso-t16-unidos-capitulo-277/2978969/ (Última visualización 25/05/2015). Minuto: 11:45-12:10. <i>La flaqueza del Bolchevique.</i> Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=ooW7W13rI_w (última visualización 25/05/2015). Minuto: 47:55-48:47. <i>Los misterios de Laura.</i> Disponible en: http://www.rtve.es/alacarta/videos/los-misterios-de-laura/misterios-laura-t1-capitulo-3-laura-misterio-coartada-perfecta/1709769/ (última visualización 25/05/2015). Minuto: 09:46-10:01.
Contenidos	Las peticiones en español.
Actividad 5	
Tiempo	20 minutos
Actividad de los alumnos	Comprensión auditiva e interacción oral. Identificación de estrategias para hacer peticiones.
Actividad del profesor	Dar instrucciones. Gestionar la puesta en común final.
Interacción	Por parejas y con el profesor en la puesta en común final.
Recursos	Fotocopias de las actividades.
Contenidos	Estrategias para hacer peticiones en español.
Actividad 6	
Tiempo¹²	20 minutos
Actividad de los alumnos	Dramatizar situaciones.
Actividad del profesor	Dar instrucciones. Supervisar el trabajo de los alumnos.
Interacción	Entre los alumnos, por parejas.
Recursos	Fotocopias de las tarjetas.
Contenidos	Las conversaciones con desconocidos. Petición de favores.

¹² Estimado, según el funcionamiento del grupo.

CLAVES DE LAS ACTIVIDADES Y SUGERENCIAS PARA EL PROFESOR

Actividad 1

Se trata de una actividad para activar conocimientos previos y para introducir el tema. Como *input* se presenta una situación hipotética y una fotografía. Lo ideal es hacer una lluvia de ideas con todo el grupo.

Clave:

Aunque la respuesta es abierta, el profesor se esforzará en aclarar que en Albania en una situación así, los jóvenes normalmente no hablan pero las personas mayores sí que expresan su enfado por la tardanza del autobús. También depende de la ciudad en la que se encuentren, porque en Tirana, en la capital, la gente habla menos entre sí en estas situaciones.

Actividad 2

En esta actividad se propone trabajar por parejas o pequeños grupos, según el número de alumnos. El profesor irá escuchando las conversaciones e interviniendo cuando fuera necesario. El profesor también puede comentar el tema de las diferencias de acento entre andaluces y vascos y profundizar más si lo desea.

Claves:

Comenta con tus compañeros las siguientes preguntas:

- a) ¿Los protagonistas del video, se conocían de antes? No.
- b) ¿Por qué se acerca la mujer a la asiento del hombre? Por el tono de llamada de su teléfono. El profesor explica que es una sevillana, música típica de Andalucía.
- c) ¿Por qué pensáis que sabe la mujer que el hombre es de otra comunidad autónoma diferente al País Vasco, donde tiene lugar el encuentro? Por su acento y por el tono de su teléfono móvil.

- d) Al final del fragmento la mujer se lamenta por tenerse que bajar "ya que estaba cogiendo confianza". ¿Crees que algo así es posible en Albania? Sí, también puede pasar y no se dice sólo por cortesía.
- e) Si tuvieseis que trasladar este video a la realidad albanesa ¿qué cambiaríais? La mujer y el hombre irían sentados juntos porque una mujer albanesa no se acercaría como hace la mujer española en el video. Charlarían, ella le preguntaría de dónde es exactamente, por qué ha venido a esta ciudad pero la mujer albanesa no invitaría a casa a una persona que acaba de conocer y no le indicaría dónde vive.
- f) ¿Has tenido alguna vez alguna experiencia parecida a la del video? Pregunta abierta.

Actividad 3

En esta actividad se propone trabajar por parejas o pequeños grupos, según el número de alumnos. El profesor irá escuchando las conversaciones e interviniendo cuando fuera necesario. El profesor también puede comentar el tema de las diferencias de acento entre andaluces y vascos y profundizar más si lo desea.

- a) ¿Qué problema tienen la madre y el hijo del video? Están perdidos en una ciudad que parecen no conocer.
- b) ¿Cómo lo solucionan? No lo solucionan, alguien les ofrece ayuda.
- c) ¿Cuántas personas intentan explicar a los protagonistas por dónde se tiene que ir a la catedral? 3 en total.
- d) ¿Consideras normal el hecho de que alguien ofrezca su ayuda sin pedírsela y sin conocerlo? Respuesta libre.
- e) ¿Podría darse esta situación en Albania? Respuesta libre.

Actividad 4

En esta actividad se introduce el tema de las peticiones en español a través de tres fragmentos de video provenientes de dos series y una película. Los alumnos tendrán que identificar la relación entre los personajes, identificar qué es lo que se pide y pensar cómo se pediría eso mismo y entre personas con la misma relación en Albania.

Claves:

	Cuéntame cómo pasó	La flaqueza del bolchevique	Los misterios de Laura
¿Cuál es la relación entre los interlocutores?	Ex maridos	Compañeros de trabajo.	Compañeros de trabajo.
¿Qué piden?	Pide guardar en su casa una caja con su ropa.	Que despida a Alba.	Que le ayude a rellenar un formulario.
¿Tendrían que pedir eso de la misma forma si estuvieran en Albania?	Los padres albaneses, la mayoría, no se llevan tan bien después de la separación. Si le pidiera uno de ellos un favor al otro, sería por alguna cosa más importante que dejar una caja de ropa en casa.	Desconocemos la jerarquía entre los personajes, pero en Albania la conversación empezaría con otro tema y luego, de forma más natural, la mujer le preguntaría al hombre qué le parece la forma de trabajar de Alba. También utilizamos las indirectas pero no de esa forma, menos incluso en el trabajo.	Sí, más o menos, pero si alguien es nuevo en un trabajo diría algo de este estilo: “¿por favor, te importaría ayudarme?” También podríamos añadir: “es que no quiero meter la pata”. Pero no seríamos tan dramáticos como para decir: “no quiero acabar en la calle”.

Actividad 5

En esta actividad, también se trabaja por parejas, los alumnos tienen que identificar primero las estrategias que usan los personajes para hacer las peticiones y en la siguiente parte de la actividad tendrán que formular peticiones con diferentes estrategias a partir de una situación dada.

Claves:

a)

Estrategias para hacer peticiones		
Ofrecimiento de alternativas Uso de <i>por favor</i> Promesa de compensación Formulación de la petición como pregunta Disculpa anterior a la petición Cumplidos Uso de palabras cariñosas Diminutivo Indirectas Dramatizando		
Cuéntame cómo pasó	La flaqueza del Bolchevique	Los misterios de Laura
Formulación de la petición como pregunta. Ofrecimiento de alternativas	Indirectas	Formulación de la petición como pregunta. Dramatizando

b) Respuesta libre.

Actividad 6

Esta actividad dramática basada en juegos de rol consiste en hacer interpretaciones de situaciones por parejas. Cada situación contiene los dos contenidos vistos en la unidad: el trato con los desconocidos y la petición de favores.

Sería adecuado hacer una grabación para después ser analizada por la clase con ayuda del profesor.

Las situaciones están adaptadas de *¡Exprésate!*, material complementario de la editorial SGEL (2010).

Claves: Respuesta libre

Unidad 2: Que no se te peguen las sábanas

Título de la unidad: Que no se te peguen las sábanas

Objetivos de esta unidad:

- Conocer los diferentes tipos de contratación existentes en España;
- Conocer las convenciones relacionadas con las entrevistas de trabajo, el curriculum vitae y las cartas de presentación;

- Conocer las convenciones relacionadas con el comportamiento en el trabajo.
- Ser competente en una entrevista de trabajo en español.

Duración por sesiones:

Se ha estimado que esta tarea didáctica se lleve a cabo en 7 sesiones de 55 minutos. En la tabla de abajo se especifica qué actividades se pueden llevar a cabo dentro de cada sesión.

Sesión de 55 minutos	Actividades
1	1-3
2	4 parte 1
3	4 parte 2
4	5-6
5	7
6	8-9
7	9-10

En relación al tema Trabajo y Economía, del apartado “Condiciones de vida y organización social” del “Inventario de Saberes y comportamientos socioculturales”

Actividad 1	
Tiempo¹³	10 minutos.
Actividad de los alumnos	Hacer diferentes hipótesis sobre el tema de la unidad didáctica con el compañero.
Actividad del profesor	Escuchar a los alumnos paseando por clase y ser ayuda en caso de necesidad.
Interacción	Entre los alumnos.
Recursos	Fotocopias de la unidad didáctica. Fragmento de la película <i>El método</i> (minuto 00.35 a 03.45).
Contenidos	Dar opiniones. Introducir el tema del mundo laboral. Frases hechas.
Actividad 2	
Tiempo¹⁴	15 minutos.
Actividad de los alumnos	Ver un video y rellenar junto a su compañero un cuadro de dónde se

¹³Estimado, según el funcionamiento del grupo.

¹⁴Estimado, según el funcionamiento del grupo.

	extraen informaciones de dicho video.
Actividad del profesor	Corrección del cuadro en la puesta en común.
Interacción	Entre los estudiantes. Por parejas. Toda la clase con el profesor.
Recursos	Fotocopias de las actividades y bolígrafos. Fragmento de la película <i>El método</i> (minuto: 04:04 a 06:45).
Contenidos	Estereotipos relacionados con la forma de vestir en entrevistas de trabajo.
Actividad 3	
Tiempo¹⁵	25 minutos.
Actividad de los alumnos	Comprensión lectora de pequeños textos. Negociación para encontrar al candidato perfecto para un puesto de trabajo.
Actividad del profesor	Resolución de dudas y gestión de grupos.
Interacción	Entre los alumnos y puntualmente con el profesor. Trabajo en grupos.
Recursos	Fotocopias de los textos.
Contenidos	Adjetivos sobre el carácter.
Actividad 4	
Tiempo¹⁶	1 hora y 50 minutos.
Actividad de los alumnos	Comprensión auditiva. Negociación de significados y toma de decisiones. Buscar léxico y redactar definiciones de palabras relacionadas con el mundo del trabajo. Relacionar definiciones con palabras a través de la comprensión auditiva.
Actividad del profesor	Dar instrucciones. Resolver dudas. Guiar la puesta en común.
Interacción	Entre los alumnos, por grupos. Toda la clase con el profesor y entre los alumnos.
Recursos	Ordenador y proyector. Fragmento de video descargado de Internet, del programa <i>Pasapalabra</i> (minuto: 0:15 a 0:57).
Contenidos	Léxico relacionado con el mundo laboral.
Actividad 5	
Tiempo¹⁷	25 minutos.
Actividad de los alumnos	Expresión escrita.

¹⁵Estimado, según el funcionamiento del grupo.

¹⁶Estimado, según el funcionamiento del grupo.

¹⁷Estimado, según el funcionamiento del grupo.

	Negociación e interacción con los compañeros para resolver la tarea.
Actividad del profesor	Dar instrucciones. Resolución de dudas.
Interacción	Los alumnos interaccionan en grupo se redacta una oferta de empleo.
Recursos	Fotocopia de la actividad 3 para la oferta de empleo. Bolígrafos y papel.
Contenidos	Léxico relacionado con el mundo laboral. Tipos de texto: oferta de empleo.
Actividad 6	
Tiempo	30 minutos.
Actividad de los alumnos	Comprensión lectora. Expresión escrita.
Actividad del profesor	Dar instrucciones. Resolución de dudas.
Interacción	Individual.
Recursos	Fotocopias de la actividad.
Contenidos	Tipo de texto: el currículum vitae.
Actividad 7	
Tiempo¹⁸	55 minutos.
Actividad de los alumnos	Comprensión lectora. Expresión escrita.
Actividad del profesor	Dar instrucciones. Resolución de dudas y consultas.
Interacción	Individual y puntualmente con el profesor.
Recursos	Ofertas de trabajo redactadas por los alumnos en la actividad anterior.
Contenidos	Tipología textual: ofertas de trabajo y carta de presentación Léxico relacionado con el mundo laboral.
Actividad 8	
Tiempo¹⁹	15
Actividad de los alumnos	Realización de hipótesis y negociación con el compañero. Comprensión auditiva.
Actividad del profesor	Dar instrucciones. Resolución de dudas. Corrección en la puesta en común final.

¹⁸Estimado, según el funcionamiento del grupo.

¹⁹Estimado, según el funcionamiento del grupo.

Interacción	Ver el video de forma individual, responder a las cuestiones sobre el video por parejas, puesta en común en clase.
Recursos	Fotocopias de las actividades. Fragmento del cortometraje <i>La entrevista</i> (minuto: 00:04 a 02:07).
Contenidos	Formalismos relacionados con las entrevistas de trabajo.
Actividad 9	
Tiempo ²⁰	1 hora.
Actividad de los alumnos	Comprensión lectora. Interacción oral. Negociación de significados. Toma de decisiones.
Actividad del profesor	Dar instrucciones. Resolución de dudas. Dirigir la puesta en común final.
Interacción	Por grupos y por parejas. Toda la clase hace la puesta en común final.
Recursos	Fotocopias de la actividad.
Contenidos	Posibles preguntas de una entrevista de trabajo.
Actividad 10	
Tiempo	35 minutos
Actividad de los alumnos	Tomar la decisión sobre qué compañero va a elegir y justificar por qué. Negociar con los compañeros.
Actividad del profesor	Dar instrucciones. Resolución de dudas. Guiar la puesta en común final.
Interacción	Parejas. Puesta en común al final con el profesor.
Recursos	Curriculum vitae y cartas de presentación redactadas por los compañeros y notas tomadas por el propio alumno durante la entrevista de trabajo a sus compañeros.
Contenidos	Las entrevistas de trabajo.

²⁰Estimado, según el funcionamiento del grupo.

CLAVES DE LAS ACTIVIDADES Y SUGERENCIAS PARA EL PROFESOR

Actividad 1

Se trata de una actividad de calentamiento donde se presenta como input el fragmento inicial de la película *El método*. El objetivo es la hipótesis sobre el tema de la unidad didáctica (el trabajo) y repasar las fórmulas para realizar hipótesis con el modo indicativo. Asimismo, se pretende que los alumnos relacionen el tema de la unidad didáctica con el dicho “que no se te peguen las sábanas”.

Mientras los alumnos hablan por parejas, el profesor irá supervisando su trabajo pasando por la clase y haciendo sugerencias.

Clave:

Respuesta libre.

“Que no se te peguen las sábanas” se traduce en albanés como: Mos fli deri në drekë, pero no se trata de una frase hecha como en el caso del español.

Actividad 2

En la siguiente actividad los alumnos trabajan por parejas teniendo como objetivo comprobar el tema de la unidad didáctica y acercarse al modo de vestir que ha de tenerse en una entrevista de trabajo en España. Para ello se pide a los alumnos que vean la continuación del video anterior, siguiendo con la película *El Método* y que comprueben el tema de la unidad, que hagan comprensión auditiva contestando a la pregunta qué es el Método Grönlhom según el video y determinar qué tipo de ropa llevan a la entrevista de trabajo los protagonistas. El profesor hace de guía en la puesta en común.

Clave:

¿Sabéis ya dónde iban los personajes del video anterior?	A una entrevista de trabajo.
¿Qué es el Método Grönholm?	Un método de selección de personal.
¿Cómo van vestidos los personajes?	Con ropa formal. Tonalidades oscuras y trajes de pantalón/falda, camisa y chaqueta. Corbata en el caso de los hombres.

Actividad 3

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes trabajen la comprensión lectora con una oferta de trabajo sirviéndoles la actividad para familiarizarse con las formalidades propias de este tipo de texto y hacer un acercamiento al léxico del mundo laboral y profesional en español. En la segunda parte de la actividad tendrán que leer el perfil de los candidatos para el puesto, extraídos de los personajes de la película *El Método*, con el objetivo de repasar y ampliar el léxico relacionado con el carácter pero también con el de favorecer la negociación, la toma de decisiones y la interacción. Para ello se recomienda que los alumnos trabajen por pequeños grupos de 3 ó 4 personas y que después comenten su decisión en clase. Mientras tanto, el profesor paseará por la clase resolviendo posibles dudas y fomentando el diálogo y la interacción.

Clave: respuesta libre.

Actividad 4

En esta actividad se toma como *input* un video del programa *Pasapalabra* que se emite en la cadena privada española *Antena 3* con el objetivo de que lo tomen como modelo para hacer su propia rueda de palabras del mundo laboral. Además de las palabras que aparecen en el anuncio de la oferta de la actividad número 3, pueden usar las palabras que se les facilitan en la nube de palabras y que pueden servir para ampliar a otras buscando en Internet. Los alumnos siguen trabajando en grupos de 3-4 personas

y el profesor va resolviendo dudas y sirviendo de guía. Cuando hayan terminado la rueda, se hará el concurso donde los otros grupos serán concursantes de la rueda de sus compañeros. Ganará el equipo que más palabras consiga acertar.

Clave: respuesta libre.

Actividad 5

Se trata de una actividad de producción donde se recomienda, según el número de alumnos que se trabaje por parejas o grupos de 3. Los alumnos con el modelo de oferta de trabajo de la actividad 3 y todas las palabras aprendidas en la actividad 4 crearán su propia oferta de trabajo con el objetivo de seguir conociendo este tipo de texto y mecanizar el conocimiento de palabras relacionadas con el mundo laboral de forma significativa.

La función del profesor es la de dar instrucciones y supervisar el trabajo de los alumnos.

Clave: respuesta libre.

Actividad 6

En esta actividad se trabaja de forma individual porque se trata de que los alumnos lean y escriban un curriculum vitae propio en español que podrá servirles para la vida real y, por tanto, será muy significativo para ellos. Se les puede proponer, si tuvieran más nivel o una necesidad totalmente real de encontrar trabajo en el ámbito hispanohablante, trabajar con el modelo de curriculum *Europass*.²¹

La función del profesor será supervisar el trabajo y resolver dudas, así como sugerir mejoras en la escritura de los textos.

²¹La plantilla en formato *word* y *pdf* del currículum del modelo europeo está disponible en todos los idiomas en la siguiente página: <https://europass.cedefop.europa.eu/es/documents/curriculum-vitae/templates-instructions> (Última consulta 14 de julio de 2015).

Clave: respuesta libre.

Actividad 7

Esta actividad tiene dos partes. En la primera, los alumnos tendrán que leer de forma individual los anuncios escritos por sus compañeros que habrán sido colgados previamente por el profesor en las paredes del aula. Una vez leídas las ofertas deciden a cuál quieren presentarse como candidatos y vuelven a sus asientos.

Después, hacen una lectura individual de la carta de presentación modelo que se propone y se comenta con el profesor de qué partes consta haciendo una lluvia de ideas. A continuación, redactan la suya propia enfocada a la oferta que han elegido. Cuando hayan terminado se la darán junto al currículum vitae a los compañeros que publicaron la oferta de trabajo han elegido. Se señala que no pueden elegir su propia oferta y si hay alguna oferta que tiene muchos candidatos y otras pocas, el profesor nivelará la cantidad de ofertas diciendo que ya el cupo para esa oferta está completo y tienen que ser derivados a otra.

Clave: respuesta libre.

Actividad 8

En esta actividad los estudiantes ven un fragmento del cortometraje *La entrevista* y trabajan la comprensión auditiva completando un cuadro en el que se les pide qué preguntas y sobre qué datos le pregunta un entrevistador a una candidata en una entrevista de trabajo. Este trabajo se hace con los mismos grupos que han redactado las ofertas de trabajo. Después el profesor pide que se haga una lluvia de ideas sobre qué otras preguntas piensan que se podrían hacer en una entrevista, esto sirve como activación de conocimientos previos sobre el tema.

Clave:

Cuestiones del entrevistador del cortometraje <i>La entrevista</i> .
<ol style="list-style-type: none">1. Edad.2. Idiomas.3. Número de hijos que tiene.4. Si sus hijos son un problema para conciliar su vida laboral.5. Su estado civil.6. Por qué debe contratarla a ella y no a otra persona.7. Si tiene algún problema con las condiciones de salario y horario del puesto.

Actividad 9

En esta actividad los alumnos se colocan por grupos según han redactado las ofertas. Los alumnos leerán las preguntas que se proponen y podrán añadir algunas más si lo desean. Se pide que marquen las que les parezcan más interesantes pues no habrá tiempo para hacerlas todas. El profesor va escuchando a los alumnos.

Clave: respuesta libre.

Actividad 10

El profesor necesita gestionar bien el tiempo y los estudiantes. La mitad del tiempo, la mitad de los grupos serán empresas y los otros grupos actuarán como candidatos individuales que serán entrevistados en la empresa a la que han enviado el CV. Pasado la mitad del tiempo de la sesión, se hace lo contrario.

Cuando se haya terminado, todos los grupos vuelven a ser empresas y deciden cuál es el mejor candidato para el puesto. Después todos justifican su elección ante el resto de la clase.

Clave: respuesta libre.

Unidad 3: De tal palo tal astilla

Título de la unidad: De tal palo, tal astilla.

Objetivos de esta unidad:

- Conocer los tipos de unidad familiar predominantes;
- cómo ha evolucionado el concepto de familia;
- conocer el concepto de familia;
- conocer los comportamientos familiares relacionados con las jerarquías: el rol paterno, el rol materno, comportamiento de los hijos respecto a los padres, de los padres con respecto a los hijos; y entre hijos.

Duración por sesiones:

Se ha estimado que esta tarea didáctica se lleve a cabo en 6 sesiones de 55 minutos. En la tabla de abajo se especifica qué actividades se pueden llevar a cabo dentro de cada sesión.

Sesión de 55 minutos	Actividades
1	1-3
2	4-5
3	6-8
4	9
5	9
6	9

En relación al tema La familia, estipulado en el subapartado La familia: concepto y estructura del apartado “Condiciones de vida y organización social” del inventario de “Saberes y comportamientos socioculturales” del *PCIC*.

Actividad 1	
Tiempo	10 minutos.
Actividad de los alumnos	Conversar por parejas sobre el tema de la familia.
Actividad del profesor	Escuchar a los alumnos paseando por clase y ser ayuda en caso de necesidad.
Interacción	Entre los alumnos.
Recursos	Fotocopias de la unidad didáctica.
Contenidos	Modelos de familia en España. El matrimonio entre homosexuales.
Actividad 2	
Tiempo	10 minutos.
Actividad de los alumnos	Hablar por parejas sobre temas generales relacionados con la familia (número de hijos, de miembros, edad de independencia de los hijos, etc.). Comparar sus suposiciones sobre la familia española con la realidad albanesa.
Actividad del profesor	Guía y atención de problemas específicos, ayuda con el léxico, contestar dudas, dar instrucciones.
Interacción	Entre los estudiantes. Por parejas. Ocasionalmente con el profesor.
Recursos	Fotocopias de las actividades y bolígrafos.
Contenidos	La familia española y albanesa: miembros. La edad de la independencia de los hijos. Convivencia entre generaciones.
Actividad 3	
Tiempo	5 minutos.
Actividad de los alumnos	Encontrar la traducción al albanés para el refrán de tal palo, tal astilla. Explicar en español el significado de este refrán.
Actividad del profesor	Resolución de dudas y explicación de instrucciones para realizar la actividad.
Interacción	Entre los alumnos y puntualmente con el profesor. Trabajo en parejas.
Recursos	No es necesario ningún recurso.
Contenidos	Refranes populares relacionados con la familia: De tal palo, tal astilla.
Actividad 4	
Tiempo²²	10 minutos.
Actividad de los alumnos	Comprensión auditiva. Negociación e interacción con el compañero para resolver la tarea.

²² Estimado, según el funcionamiento del grupo.

Actividad del profesor	Dar instrucciones. Resolución de dudas. Guiar la puesta en común final.
Interacción	Los alumnos interaccionan en parejas. Al final se hace una puesta en común en gran grupo con el profesor.
Recursos	Se visualiza desde el segundo 1 al 1.32 del primer capítulo de la serie televisiva <i>Algo que celebrar</i> , disponible en el CD.
Contenidos	Motivos por los que se reúnen las familias españolas.
Actividad 5	
Tiempo	30 minutos.
Actividad de los alumnos	Comprensión lectora e interacción oral. Negociación de significados.
Actividad del profesor	Dar instrucciones. Resolución de dudas.
Interacción	En parejas.
Recursos	Fotocopias de las actividades.
Contenidos	Los roles dentro de la familia. Los miembros de la unidad familiar prototípicos.
Actividad 6	
Tiempo	15 minutos.
Actividad de los alumnos	Comprensión auditiva, interacción oral. Resolución de tareas mediante la negociación con su compañero.
Actividad del profesor	Dar instrucciones. Resolución de dudas y consultas. Guiar la puesta en común final.
Interacción	Por parejas y en gran grupo con el profesor para la puesta en común de respuestas.
Recursos	<i>Cuéntame cómo pasó</i> . Serie de televisión. Capítulo 1, temporada 1. Disponible en el CD. Minuto: 0:13 a 02:03. <i>Los Serrano</i> . Serie de televisión. Capítulo 1, temporada 1. Disponible en el CD. Minuto: 0:03 a 03:54. <i>Aquí no hay quién viva</i> . Serie de televisión. No se ha podido determinar el capítulo ni la temporada. Disponible en el CD. Minuto: 01:00 a 00:57. Familia de padres divorciados. Serie de televisión. <i>Los misterios de Laura</i> . Capítulo 3, temporada 1. Disponible en el CD. Minuto: 05:45 a 07:06. <i>Ismael</i> . Película. Disponible en el CD. Minuto: 00:01 a 00:32. <i>Todo sobre mi madre</i> . Tráiler oficial. Disponible en el CD.
Contenidos	Modelos de familia en España.
Actividad 7	

Tiempo²³	20 minutos
Actividad de los alumnos	Comprensión lectora y expresión oral en pequeños grupos. Resolver la tarea negociando significados y trabajando de forma autónoma.
Actividad del profesor	Dar instrucciones. Resolución de dudas.
Interacción	En pequeños grupos para la preparación del texto y en gran grupo para la presentación oral.
Recursos	Fotocopias de las actividades.
Contenidos	Modelos de familia en España
Actividad 8	
Tiempo	10 minutos
Actividad de los alumnos	Comprensión auditiva. Resolución de la tarea usando la interacción oral.
Actividad del profesor	Dar instrucciones. Resolución de dudas. Dirigir la puesta en común final.
Interacción	Por parejas y en gran grupo con el profesor en la puesta en común final.
Recursos	Anuncio de <i>Coca Cola</i> disponible en https://www.youtube.com/watch?v=50rOxis5Dnw (Última consulta 19 de abril de 2015).
Contenidos	Modelos de familia modernos.
Actividad 9	
Tiempo	3 sesiones de 55 minutos. Una sesión para escribir la obra, otra para ensayarla y una tercera para representarla.
Actividad de los alumnos	Escribir una obra de teatro de forma cooperativa, negociar significados y los papeles a repartir, memorización de la obra y representación.
Actividad del profesor	Servir como guía y ayuda y como gestor del tiempo.
Interacción	Entre los estudiantes y ocasionalmente con el profesor.
Recursos	Papel y bolígrafos. Cámara de vídeo opcional para grabar la obra.
Contenidos	Revisión de todos los contenidos de las actividades anteriores.

²³ Estimado, según el funcionamiento del grupo.

CLAVES DE LAS ACTIVIDADES Y SUGERENCIAS PARA EL PROFESOR

Actividad 1

Se trata de una actividad de calentamiento donde se presentan como *input* cuatro fotografías en el que aparecen algunas familias. El objetivo es hacer una puesta en común mencionando posibles diferencias y semejanzas entre las familias albanesas y las familias españolas. Mientras los alumnos hablan por parejas, el profesor irá supervisando su trabajo pasando por la clase y haciendo sugerencias.

Clave:

Respuesta libre. El profesor puede introducir temas como el hecho de que el matrimonio entre homosexuales sea legal en España.

Actividad 2

En la siguiente actividad los alumnos siguen trabajando por parejas, siendo el objetivo trazar un concepto de familia albanesa para usarlo posteriormente como base en la comparación con las familias españolas. Para ello, se pide a los alumnos que reflexionen sobre los componentes que forman una familia albanesa, el número de miembros, la edad a la que se suelen independizar los jóvenes, la convivencia o no entre generaciones, etc.

Clave: la respuesta es libre.

Actividad 3

En esta actividad se trabaja sobre el refrán "de tal palo, tal astilla" que da nombre a la unidad didáctica. Si los alumnos no saben qué significa, el profesor lo explicará y serán ellos los encargados de relacionarlos con el mismo refrán existente en albanés y explicar su significado en español.

Clave: la traducción en albanés es Dardha bie nën dardhë.

Actividad 4

Esta actividad se hace con diferentes objetivos: en primer lugar, poner a prueba y desarrollar la comprensión auditiva mediante el visionado del fragmento y la contestación a algunas preguntas. En segundo lugar, presentar a los alumnos los motivos por los que se reúnen las familias españolas (comuniones, bautizos, cumpleaños, etc.); y, en tercer lugar, poner en común las diferencias y semejanzas con las familias albanesas.

Claves:

- ¿Cómo se llama la protagonista del vídeo? Eva Navarro.
- ¿Por qué dice la protagonista estar feliz y contenta? Porque no está con su familia.
- ¿Por qué motivos se reúnen las familias españolas según la protagonista? Para celebrar algún acontecimiento como cumpleaños, navidades, comuniones, funerales, el aniversario de cuando España ganó el mundial, bodas. Cualquier excusa es buena para juntarse.
- ¿Se reúnen por los mismos motivos las familias albanesas? Respuesta libre.

Actividad 5

En esta actividad se trabaja con textos extraídos y adaptados de Gomaespuma, *Familia no hay más que una* (Madrid: Temas de Hoy, 1998). Además de introducir vocabulario coloquial y relacionado con la familia, se tiene como objetivo trabajar la comprensión lectora y promover el trabajo autónomo y la negociación de los estudiantes. Los alumnos trabajan en grupos de miembros variables según el número de alumnos de la clase.





Claves:

MIEMBRO DE LA FAMILIA	DEFINICIÓN
La abuela	1
El tío de del extranjero	2
El abuelo	3
La oveja negra	4
La suegra	5
El hermano mayor	6
El padre	7
El hermano mediano	8
El hermano pequeño	9
El tío pesado	10
El perro	11
La madre	12
El bromista	13
El primo hippy	14
El tío soltero	15

Actividad 6

En esta actividad se trabaja por parejas. Los alumnos ven 6 fragmentos donde aparecen 6 tipos de familias diferentes y vigentes en la actualidad (familias nucleares, familias monoparentales, padres divorciados, etc.). Tendrán que decidir qué tipo de familia se refleja en cada uno de ellos, después verán los nombres de las familias que se facilitan al final de la actividad y comprobarán si los nombres que han puesto se ajustan a la realidad. Se realizarán puesta en común y comprobación en grupo.

Claves:

TIPO DE FAMILIA	VÍDEO
Familia nuclear clásica	
Familia reconstituida	
Familia homoparental	
Familia de padres divorciados	

Familia adoptiva	
Familia monoparental	

Actividad 7

Se presentan una serie de textos extraídos del reportaje "La revolución familiar" publicado en El País el 9 de octubre de 2005, escrito por Luz Sánchez Mellado. Los alumnos serán divididos en grupos y cada grupo leerá un texto, examinando el vocabulario y las expresiones que no se entiendan bien. Una vez que los alumnos hayan leído y comprendido sus textos, los presentan oralmente al resto de la clase. Los compañeros tendrán que relacionar el contenido del texto con cada una de las familias estudiadas en la actividad anterior.

Claves:

TEXTOS	TIPO DE FAMILIA
Texto 1	Familia homoparental
Texto 2	Familia reconstituida
Texto 3	Familia nuclear básica
Texto 4	Familia numerosa
Texto 5	Familia monoparental

Actividad 8

En esta actividad se presenta un anuncio de *Coca Cola*²⁴. Se pregunta a los alumnos a qué tipo de familias pertenecen los niños del anuncio con el objetivo de debatir su existencia o no en Albania. Después se hace una actividad de expresión escrita por grupos donde los alumnos tendrán que crear textos en primera persona con la voz de uno de los personajes de la familia elegida de entre las fotografías propuestas (capturadas del vídeo).

Clave:

NIÑOS	TIPO DE FAMILIA A LA QUE PERTENECEN
NIÑA 1	Madre soltera mayor.
NIÑA 2	Familia adoptiva.
NIÑO 1	Padres que han sufrido cambio de sexo.
NIÑO 2	Familia homoparental.

Actividad 9

Esta actividad está concebida como la tarea final que consiste en la escritura e interpretación de una pequeña obra de teatro basándose en un tipo de familia y prestando atención a los distintos roles y sus posibles problemas. Los alumnos contarán

²⁴Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=50rOxis5Dnw> (Última consulta 15 de febrero de 2016).

con una ficha de apoyo para crear sus personajes y facilitarles el trabajo extraída de *El teatro en la clase de E/LE: dos propuestas de taller* (Hidalgo, 2012). Al final la obra será representada ante el resto de la clase.

Clave: creación libre.

Anexo XVI

Transcripciones de los materiales audiovisuales de las tres propuestas didácticas:

Unidad 1

Actividad 2

Nombre: *Ocho apellidos vascos*

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=_OSimJbngLk

Minuto: 13:15-15:25

Transcripción

Mujer: ¿De dónde eres?

Chico: quién, ¿yo? Pues vasco de aquí. No de aquí exactamente pero paisano vasco.

Mujer: ¿Qué eres? ¿Andaluz?

Chico: Cuidado que yo a usted no le faltado respeto.

Mujer: Tranquillo que yo soy de Cáceres. Y tú, ¿qué? ¿De Córdoba?

Chico: ¿Cómo voy a ser de Córdoba por favores? ¡Que soy vasco! A parte de ser andaluz, sería sevillano y no de Córdoba.

Silencio

Chico: soy sevillano del barrio de la Cruz.

Mujer: Yo estuve en la Expo con mi marido, qué bonito el pabellón de Polonia, ¿verdad? Ay las ganas que tenía yo de conocer aquí alguien que no fuera de aquí. ¿Por qué no te vienes un día a casa y te preparo unas migas? ¡Me salen te campeonato!

Chico: oye, una preguntita: ¿esta calle por dónde cae? Gasteiz?

Mujer: te tienes que bajar más adelante. (Mirando la foto del DNI) uy ¿tú no habrás venido aquí para esta chica?

Chico: No he venido un par de días de visita, no.

Mujer: ya...o sea que ¿estás enamorado?

Chico: Hasta las trancas.

Mujer: ¡Qué rabia! ¡Llegar justo cuando nos estábamos cogiendo confianza! ¿Te pasas mañana por mi casa? Mira está ahí.

Chico: Pero es que de verdad yo he venido nada más que para un par de días.

Mujer: Eso mismo dije yo. Te espero para las migas.

Actividad 3

Nombre: *Allí abajo*

Enlace: http://www.atresplayer.com/television/series/alli-abajo/temporada-1/capitulo-1-captulo_2015040600367.html

Minuto: 16.48-17:52

Transcripción

Chico: Vale mamá, vamos, con el plan en las manos no vamos a tener ningún problema.

Mujer (haciendo gesto que tiene calor): Vamos.

Mujer: Oye chico a mí me parece ¡que esto ya lo hemos visto!

Chico: ¿Sí? ¿Cuándo?

Mujer: En mi última reencarnación, ¡no me fastidies! Antes. ¡Qué nos hemos perdido!

Chico: que no mamá que no, mira, simplemente, tenemos que seguir esa calle.

Mujer. A ver.

Chico: No, no, no. Esa.

Mujer: Pero si todas son así, nos vamos a morir en este laberinto. Lo que te digo yo eh, que todavía salimos en el diario vasco.

Hombre que se acerca: ¿Qué? ¿Aparece el tesoro?

Chico: ¿Qué?

Hombre: ¿Qué? ¿Qué busca que yo?

Mujer: Calla.

Chico: No, no, buscamos una salida.

Hombre: claro, tú y toda España. ¿A dónde quieres ir?

Chico: Pues...emm...a la Catedral.

Hombre: ¿A la Catedral? ¡Eso está chupao! ¡Mira! Tú lo que tienes que hacer es tirar todo abajo, la calle Mateo, ¿vale? Donde llega un... (No se entiende.)

Otro Hombre: ... (No se entiende.) ¡Niño ven para acá!

Chico: No, no hace falta que lo puedo buscar en el navegador.

Hombre: ¿En navegador? ¡Espérate un momento hombre!

Actividad 4

Nombre: *Cuéntame cómo pasó*

Enlace: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/cuentame-como-paso/cuentame-como-paso-t16-unidos-capitulo-277/2978969/>

Minuto: 11:45-:12:10

Transcripción

Hombre. Oye Paquita... ¿Podría guardar en casa, en algún armario, un par de cosas personales que tengo de la mudanza?

Mujer: Sí, claro. Pero no me traigas todos tus trastos, ¿eh?

Hombre. Bueno mujer, una caja de cartón con cuatro prendas de ropa a las que tengo cariño. Se han quedado antiguas y no las quiero tirar. Si te molesta, las tiro. No tengo ningún problema...

Mujer: Que te he dicho que sí, que me lo traigas mañana.

Hombre: Bueno...

Actividad 4

Nombre: *La flaqueza del Bolchevique*

Enlace: Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=ooW7Wl3rI_w

Minuto: 47:55-48:47

Transcripción

(Tocan en la puerta)

Mujer (entrando): Hola.

Hombre: Hola.

Mujer: ¿Puedo entrar a hablar un momento contigo?

Hombre (mirando la pantalla del ordenador): Sí, sí, pasa.

Mujer: Le he pedido papeles a Alba, una de las cosas que hicisteis el año pasado.

Hombre: Oh dios mío. ¿Qué pasa? ¿Qué hemos hecho mal?

Mujer: No es eso. Es Alba.

Hombre: ¿Alba?

Mujer: Es un caos. No sé cómo te puedes arreglar con ella.

Hombre: Esto es problema mío. Si necesitas alguna cosa me la pides. (Vuelve a mirar el ordenador y la mujer se va.)

Actividad 4

Nombre: *Los misterios de Laura*

Enlace: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/los-misterios-de-laura/misterios-laura-t1-capitulo-3-laura-misterio-coartada-perfecta/1709769/>

Minuto: 11:15-11:30

Transcripción

Hombre: Laura, Laura, perdona. ¿Tú sabes cómo se rellena esto?

Mujer: Esto es un pliego de denuncia. ¿Nunca has rellenado uno?

Hombre: Es la primera vez, y me da miedo meter la pata y acabar en la calle.

Mujer: No digas tonterías.

Hombre: Es que como soy el nuevo y no me dejáis ayudar en los casos...

Unidad 2

Actividad 1

Nombre: *El método*

CD

Minuto: 00.35 a 03.45

Transcripción

(Se oye la radio y la tele y aparecen secuencias de diferentes familias desayunando)

Diálogo 1, primer personaje:

Mujer: parece que habrá follón.

Niño: ¿Entonces no voy al cole?

Mujer (con ironía): Ya no vas al cole, venga acaba con eso.

Diálogo 2, segundo personaje:

Mujer: ¿Has visto lo que pasa en la calle? ¿Me podrías dejar el coche a mí?

(Se derrama un vaso de leche encima del periódico que el hombre está leyendo)

Hombre: ¡Sandra!

Mujer: ¡Por dios!

Tercer personaje: Mujer preparándose para salir.

Diálogo 3, tercer personaje:

Hombre (acercándose a la barra de un bar): No, hoy no, gracias. (Rechazando la copita que le acerca el barman para acompañar el café.)

(Se oye la televisión y aparecen imágenes del tráfico y controles de policía.)

Cuarto personaje:

Hombre que se acerca en moto a un gran edificio.

Actividad 2

Nombre: *El método*

CD

Minuto: 04:04 a 06:45

Transcripción

Hombre (entrando en una oficina): Buenos días.

Recepcionista: Buenos días.

Hombre: Vengo para la prueba de selección.

Recepcionista: Muy bien.

Hombre: Aquí tienes, la citación.

Recepcionista: ¿Tu nombre?

Hombre: Lo dice ahí. Carlos de Aistegi Santos.

Recepcionista: Bien, tienes que rellenar este formulario. Puedes hacerlo en la sala, si quieres.

Hombre: Perdona, ya he rellenado este formulario, o uno muy parecido.

Recepcionista: Sí.

Hombre (entrando en una sala de reuniones se encuentra con otras personas que aparentemente están rellenoando un formulario): ¡Buenos días!

Hombres (en coro): ¡Buenos días!

Hombre (a una mujer sentada mientras agarra una silla para sentarse): ¡Hola!

Mujer: ¡Hola! ¿Qué tal?

Otro hombre: Esa silla está ocupada.

Hombre: Disculpa, ¿quién la ocupa?

Otra mujer: Yo.

Hombre: ¿Nieves?

Mujer: Carlos.

Hombre: ¿Qué tal? ¿Cómo estás?

Mujer: Muy bien, ¿y tú?

Hombre. Cuanto tiempo, ¿no? ¿Dos años? Casi tres.

Mujer: ¿También te presentas?

Hombre: Ya ves. ¡Qué casualidad!

Mujer: Bueno, vamos a rellenoar el formulario ¿te parece?

Hombre: Sí, claro. Luego hablamos.

Hombre (dirigiéndose a la otra mujer): Perdona, ¿te importa sentarte en otro sitio?

Mujer: No, no, claro.

Hombre: Gracias.

Mujer (hablando con los demás): Da muy mala energía dar la espalda a la puerta.

Otro hombre. ¿Es la primera vez que venís?

Mujer: No, ya he venido a dos entrevistas.

Hombre: ¿A dos? Yo he venido a tres. Bueno, la primera no era una entrevista, sí un test técnico.

Mujer. Sí, claro, también.

Hombre: Y vosotros, ¿alguien ha venido más veces?

(Contestan con movimientos de cabeza.)

Otro hombre: ¿Alguien sabe qué es esto del método Gronol?

Hombre: Grönlhom. Bueno no lo quiero decir pero me imagino que es el método que van a utilizar para seleccionar.

Actividad 4

Nombre: ***Pasapalabra***

Enlace:

Minuto: 0:15 a 0:57

Transcripción

Presentador: A, Ciencia de la navegación aérea:

Concursante: Aeronáutica.

Presentador: Sí.

B, hijo menor, predilecto de sus padres:

Concursante: Benjamín.

Presentador: Sí.

C, Capital de la República Bolivariana de Venezuela:

Concursante: Caracas.

Presentador: Sí.

D, objeto de metal con el cual se empuja el coser:

Concursante: Dedal.

Presentador: Sí.

E, echar con ruido por la boca los gases del estómago:

Concursante: Eructar.

Presentador: Sí.

F, línea que separa un estado o un país de otro:

Concursante: Frontera.

Presentador: Sí.

G, parte del arma donde se apoya el dedo para disparar:

Concursante: Gatillo.

Presentador: Si.

H, provincia aragonesa que se rodea parte de la película El reino de los cielos:

Concursante: Huesca.

Presentador: Sí.

I, alfiler con gancho que se abrocha que su punta dentro para no abrirse fácilmente:

Concursante: Imperdible.

Presentador: Si.

J, apellido del poeta nobel de la literatura española, autor de Platero y Yo:

Concursante: Pasa palabra.

Actividad 8

Nombre: ***La entrevista***

Enlace:

Minuto: 00:04 a 02:07

Transcripción

Hombre: Tiene usted 43 años.

Mujer: 42, cumple 43 dentro de seis meses.

Hombre: Aquí dice que usted domina perfectamente el inglés, el francés y el alemán.

(La mujer le contesta en inglés, francés y alemán, contándole sus experiencias laborales fuera de España.)

Hombre: Perfecto, y usted tiene... ¿dos hijos?

Mujer: Sí. El mayor tiene 14 años y el pequeño tiene 5.

Hombre: ¿Es un inconveniente para su jornada laboral?

Mujer: No, mi madre me ayuda con los niños. No es ningún problema.

Hombre: ¿Y su marido?

Mujer: Soy divorciada.

Hombre: Usted sabe que las cosas son muy complicadas ahora.

Mujer: Sí, lo sé.

Hombre: Hay mucha gente en paro y los beneficios de la empresa no son como antes.

Hay que trabajar más y ganar menos. ¿Por qué tengo que contratarla a usted y no a otra persona?

Mujer: Porque trabajo duro, soy una buena profesional, soy licenciada en económicas, he trabajado como directora de ventas y de marketing por más de quince años. Sé trabajar en equipo.

Hombre: aquí no va a trabajar en equipo.

Mujer: Tengo dos cartas de referencia. Una es del director de la empresa donde he trabajado antes, y la otra es del Director del German Telecom.

Hombre: El salario bruto es de 736 euros. Las pagas extras están incluidas. 10 días de vacaciones anuales, incluidos los días de asunto propio. Contrato trimestral ampliado a seis meses según valía. El segundo día de baja considere que está a la calle. ¿Me sigue?

Mujer: Sí.

Hombre: Bien, el horario es relativo. Aquí todo el mundo sabe la hora que se entra pero no la hora que se sale. ¿Algún problema con eso?

Mujer: No, ninguna.

Hombre: Entonces el puesto es suyo. Mañana la quiero aquí a las 7 de la mañana en punto como un reloj. Ahora puede subir a secretaría y le darán instrucciones sobre el vestuario. Enhorabuena.

Unidad 3

Actividad 4

Nombre: *Algo que celebrar*

CD

Minuto: 00:01 a 01:32

Transcripción

(Radio cantando)

Narradora:

Me llamo Eva Navarro y aquí me tenéis, sola, feliz y contenta. Y cuando digo sola, feliz y contenta, quiero decir sin mi familia: Los Navarro. Cuatro generaciones y creciendo, como si no fuéramos bastantes. Y claro, siendo tantos, siempre hay algo que celebrar. Cumpleaños, Navidades, Comuniones, Funerales y hasta el aniversario de cuando España ganó el Mundial. Cualquier excusa es buena para juntarnos. Yo la verdad, lo que más me gusta celebrar es que no tengamos que vernos todos los días. Pero este fin de semana estamos de boda.

Actividad 6

Nombre: *Cuéntame cómo pasó*

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=7045lyFokzQ>

Minuto: 00:13 a 02:03

Transcripción

Narrador: En el 1968 yo tenía 8 años. Ahora dicen que 1968 fue un año revolucionario. Y lo fue, por lo menos para mí.

La verdad es que en el 1968 yo no estaba para revoluciones. Me preocupaban otras cosas. Me preocupaba por ejemplo que el Fugitivo seguía huyendo cuando todos sabíamos que no había matado a nadie. También me preocupaba que el televisor que mi padre acababa de comprar no llegara a tiempo para el festival de Eurovisión. A mi padre le preocupaba que hubiera trabajo, paz y salud. Y mi madre lo que de verdad quería es que hubiera salud, paz y trabajo. Mis padres habían pasado muchas estrecheces. Mi abuela aún más. Ahora era una mujer de muchos puntos y pocas palabras.

(Se oye la televisión.)

Toni, mi hermano mayor, a este lo único que le preocupaba era la música, las chicas y el acné juvenil. Antes de que tuviéramos televisión todavía se hablaba en la mesa. Bueno, hablaba mi padre y los demás respondíamos.

Hombre: Y la niña, ¿qué? ¿Viene o no viene?

Mujer: Se habrá retrasado. Hala, vamos, que se enfría la sopa.

Hombre: ¿Se puede saber por qué no podemos cenar todos juntos?

Narrador:

La niña era Inés mi hermana mayor. Se pasaba la vida despidiéndose del novio en el portal. Yo no entendía por qué tardaban tanto en despedirse, total se iban a ver el día siguiente.

Chica (entrando en el salón): ¡Hola!

Actividad 6

Nombre: ***Los Serrano***

Enlace: <http://www.seriesflv.net/ver/los-serrano-1x1.html>

Minuto: 0:03 a 03:54

Transcripción

Narrador

Hoy se casa mi padre. Mi padre es la persona más importante de mi familia. Por eso en los documentos oficiales se le conoce como cabeza de familia. No es la primera vez que se casa pero sí que es la primera vez que yo lo voy a ver porque en la anterior se casó con mi madre. Pero de ella prefiero no hablar porque se murió y si me acuerdo me pongo un poco moño. Ponerse moño es cuando a uno se le llenan los ojos de lágrimas y dice que se le ha metido algo en el ojo. Ese es Guille mi hermano mediano. Mi padre siempre dice (se ríe) que no se enteraría para nada de la ciencia si no fuera porque le ve mucha gracia.

Hombre: La próxima vez te comes la escobilla, ¿has entendido Guille?

Niño: Sí, sí, papá, que estoy muy arrepentido de verdad.

Hombre: ¿Sí? Bueno.

Niño: ¿Un chiste? María dice... dice a... (y se va corriendo)... ¿a qué mola?

Narrador:

Marcos es mi hermano mayor. A él solo le importan dos cosas: llegar a ser futbolista y tener muchas novias. Y dice que si eres futbolista, las chicas vienen solas. Marcos juega en el club del barrio que entrena mi padre. Y este soy yo, Curro. En mi barrio me reconocerás porque siempre estoy yendo por algo. A por el pan, a por el periódico, a por pipas. A mí no me importa, sé que soy víctima de un cumulo de fatales circunstancias que se reducen básicamente a una: haber nacido el último. Mi padre y mi tío Santiago tienen una taberna aunque ellos siempre dicen que es un templo. ¡El tempo del jamón! En 200 km a la redonda no hay uno mejor que el de los Serrano, que es como le llamamos nosotros. Y todos pensamos que por algo será.

Lucía fue la primera novia de mi padre. Ella es tan guapa que mi hermano Guille dice que una de dos: o es que a ella le gusta mucho el jamón o que mi padre le hace mucha gracia. Porque mi padre guapo, guapo, no es, pero eso sí, es uno de los tíos más graciosos que conozco.

Esta es la primera vez que voy a tener hermanos, así que por fin voy a conocer lo que se llama "universo femenino". Yo sé que las chicas siempre se lo pasan bien porque tienen tangas. Pero Eva, mi hermana mayor, siempre está muy seria. Debe ser que ella no tiene tanga. Y luego está Teté, dice Guille que es una pija y una tocapelotas y llamándose como se llama tampoco tenías muchas más opciones. A mí me parece un poco repipi, pero también hay que reconocer que es muy guapa. Pero cuando de verdad me he dado cuenta de que era un día muy importante, ha sido al ver al tío Santiago con corbata. No lo había visto tan elegante desde que se fue a la tele para hablar del embutido español. (Sigue la ceremonia de boda.)

Actividad 6

Nombre: *Aquí no hay quién viva*

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=oqxDFNoG-x0>

Minuto: 01:00 a 00:57

Transcripción

Hombre (acercándose para sentarse al lado de otro hombre en el palco): ¿Has visto? Soy como Moisés, las aguas se abren a mi paso.

Otro hombre: ¿Pero qué pasa? Solo estaba hablando con ella.

Hombre: No, Fernando, lo que te pasa es que te gusta ser el punto de atención del parque. Pero, ¿no te da pena del mismo? ¿O de la guitarra? ¿Y del señor que está vendiendo allí las pulseras? Es que ellos se tienen que ganar la vida.

Otro hombre: Es que nunca lo he entendido, ¿por qué te pones tan celoso con las mujeres?

Hombre: Porque si pones los cuernos con un hombre, puedo competir. Con una mujer, no. Te mato en las dos ocasiones, pero en la segunda más lentamente, recreándome.

Otro hombre: Pues has sido muy grosera. Solo estábamos hablando. Era una conversación de madres primerizas.

Hombre. No me digas que le estabas enseñando tus estrías del embarazo. ¡Fernando por favor! O que si te pones a llorar, te dan el pecho. Yo no sé qué te ven, si está clarísimo que eres gay.

Otro hombre: Pues a lo mejor no está tan claro cuando se me acercan. A ti en cambio no se te acerca ninguna, ¿eh?

Hombre: ¿Qué has dicho?

Otro hombre: Nada, venga, vámonos a casa que Ezequiel tiene hambre.

Hombre: ¿Ya estamos con lo de las plumas de las narices?

Otro hombre: Es que mientras más te cabreas, más se te nota. Mira, mira qué has hecho. ¡La mano!

Hombre: Oye, ¡que yo soy tan macho como tú, eh!

Actividad 6

Nombre: ***Los misterios de Laura***

Enlace: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/los-misterios-de-laura/misterios-laura-t1-capitulo-3-laura-misterio-coartada-perfecta/1709769/>

Minuto: 07:44 a 08:18

Transcripción

Hombre: oye, ¿estos no son los pantalones del curso pasado?

Mujer: Sí, les he puesto unas rodilleras y ya está. Jacobo, no me quería gastar 500 euros ahora si dentro de un mes no les van a servir.

Hombre: Ya. Oye, yo sé que la pensión que os paso no es mucho pero...

Mujer: Jacobo, llega de sobra. Además tú también tienes que pagar un alquiler.

Hombre: Ya pero yo quiero saber si te apañas con los gastos Porque, aunque estemos divorciados, seguimos siendo una familia.

Actividad 6

Nombre: *Ismael*

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=AsZWXgvNzic>

Minuto: 00:01 a 00:32

Transcripción

Hombre (sacando un oso de peluche de un paquete y acercándose a la cama donde se encuentra un niño): Yo no tengo mucha experiencia como padre, debería haberte regalado un videojuego o algo así.

Niño: Da igual, te voy a enseñar.

Hombre. ¿A qué?

Niño: A ser padre.

Actividad 6

Nombre: *Todo sobre mi madre*

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=hcVEvcP1iAc>

Transcripción

Diálogo 1:

Chico: Algún día tendrás que contarme todo sobre mi padre, no me basta que me digas que murió antes que yo naciera.

Mujer: No es un asunto fácil de contar.

Chico: Me imagó porque ya me lo habrías contado.

Otra mujer: No he podido dormir en toda la noche pensando en tu hijo. Recuerdo perfectamente su rostro bajo la lluvia, con el cuaderno en la mano.

Diálogo 2:

Mujer. ¿Y qué más te ha contado?

Otra mujer: Pues todo. Me lo ha contado todo.

Diálogo 3:

Mujer: Las mujeres hacemos cualquier cosa con tal de no estar solas.

Otra mujer: Las mujeres somos más tolerantes, pero eso es bueno.

Diálogo 4:

Mujer: ¿Por qué te cae tan mal Lola?

Otra mujer: Lola tiene lo peor de un hombre y lo peor de una mujer.

Diálogo 5:

Chico: Siempre soné con tener un hijo. Tú lo sabes.

Mujer: Hace diecisiete años, hice el mismo trayecto. Entonces huía de su padre, y ahora voy en su busca.

Diálogo 6:

Mujer: Que cuesta mucho ser auténtica señora, y en estas cosas no hay que ser rúcana porque una es más auténtica cuanto más se parezca a lo que ha soñado de sí misma.

Actividad 8

Nombre: Anuncio de *Coca Cola*

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=50rOxis5Dnw>

Transcripción

Diálogo 1:

Niña: Mamá, ¿sabes lo que me han dicho hoy en el cole?

Mujer: ¿Qué? cariño

Niña: Que eres muy mayor para ser una mamá.

Mujer: ¿Quién te ha dicho eso?

Niña: Santi.

Diálogo 2:

Niña: En clase me han dicho que no sois mis padres de verdad.

Mujer, hombre (a la vez): ¿Quién ha sido?

Niña: Luis, el niño de pelo pincho.

Diálogo 3:

Niño: Hoy en el cole alguien me ha dicho que mi papá es mi mamá y mi mamá es mi papá.

Hombre: ¿Y quién te ha dicho eso?

Niño: Alex, el niño pelirrojo.

Diálogo 4:

Niño: Papá, en el cole me han preguntado ¿por qué no tengo una mamá y tengo dos papás?

Hombre: ¿Y te puedo hacer yo otra pregunta?

Hombre: Si pudieras elegir a tu familia, ¿nos elegirías a nosotros?

Niños: ¡Sí, sí, sí, sí!